

Die Gestaltung der alltäglichen Übergangssituationen in Kinderkrippen

Eine Videostudie zur Entwicklung eines
Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

Masterarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades

„Master of Arts (M. A.)“

im nicht-konsekutiven Masterstudiengang

Bildungswissenschaften

im Profil FELBI+

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Vorgelegt von:

Name: Robin Böhm

Adresse: [REDACTED]

E-Mail: r.boehm@ph-heidelberg.de

Telefon: [REDACTED]

Matrikel: [REDACTED]

Datum der Abgabe: 20.06.2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Klaus Sarimski

Zweitgutachterin: Dipl. Psych. Margareta Heck

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	III
1. Einführung: Mikrotransitionen – Übergänge im Krippenalltag.....	1
2. Theoretische Hintergründe: Grundlagen pädagogischen Handelns in Mikrotransitionen	5
2.1 Zentrale Aspekte von Mikrotransitionen	5
2.2 Die pädagogische Fachkraft als Interaktionspartnerin für das Kind.....	9
2.2.1 Interaktion als Kernelement pädagogischen Handelns.....	10
2.2.2 Responsivität	15
2.2.3 Ko-Regulation von Emotionen	19
2.3 Die pädagogische Fachkraft als Gestalterin der Lernumgebung	21
2.3.1 Bedürfnisorientierung als Leitprinzip.....	21
2.3.2 Vorhersehbarkeit im Tagesablauf: Routinen, Scripts und Rituale	23
2.3.3 Kindliche Kooperationsbereitschaft	27
2.4 Spannungsfelder im Tagesablauf und bei der Gestaltung der Mikrotransitionen	29
2.4.1 Individuelle Bedürfnisse versus Gruppenbedürfnisse.....	30
2.4.2 Strukturierung versus Flexibilität.....	31
2.4.3 Partizipation und eigenständiges Handeln versus zeitliche Zwänge ..	33
3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen	35
3.1 Fragestellung und Zielsetzung	35
3.2 Methodologische Vorüberlegungen	37
3.3 Entwicklung eines Analyseschemas für Mikrotransitionen	38
3.3.1 Datenerhebung.....	38
3.3.2 Datenauswertung	41
3.3.3 Überblick über das entwickelte Analyseschema.....	42
3.4 Einsatz des Analyseschemas.....	47
3.4.1 Einzelfallanalysen.....	47
3.4.2 Vergleichende Analyse.....	50
4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen	53
4.1 Ergebnisse der Analyseebenen 2, 3 und 4a.....	53
4.1.1 Analyseebene 2: Interaktionsverhalten der Fachkräfte.....	53

4.1.2	Analyseebene 3: Wartezeiten.....	57
4.1.3	Analyseebene 4a: Segmentierung.....	59
4.2	Ergebnisse der Analyseebenen 1, 4b und 5.....	60
4.2.1	Strukturierung des Ablaufs der Mikrotransitionen	61
4.2.2	Führung der Kinder durch die Mikrotransitionen.....	73
4.2.3	Regulation von Atmosphäre und Emotionen	79
4.3	Zusammenfassung	84
5.	Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis.....	86
5.1	Vorüberlegungen zur Reflexion des pädagogischen Handelns in Mikrotransitionen	86
5.1.1	Reflexion pädagogischen Handelns	86
5.1.2	Schlussfolgerungen für die Reflexion von Mikrotransitionen	88
5.2	Das Reflexionsinstrument mit Anwendungshinweisen	90
5.2.1	Überblick	90
5.2.2	Schritt 1: Einführung und Ist-Stand-Analyse.....	93
5.2.3	Schritt 2: Einzelreflexion und Videoaufnahme	96
5.2.4	Schritt 3: Videoreflexion, Veränderungsmöglichkeiten und Beschluss.....	100
5.2.5	Schritt 4: Umsetzung und Videoaufnahme	106
5.2.6	Schritt 5: Evaluation.....	108
6.	Fazit	110
6.1	Kritische Betrachtung des Forschungsvorgehens	111
6.2	Kritische Betrachtung des Analyseschemas.....	112
6.3	Kritische Betrachtung des Reflexionsinstruments.....	113
6.4	Ausblick	116
	Literaturverzeichnis.....	119
	Bildnachweise.....	125
	Erklärung (nach § 21 Abs. 2 und 3 StPO)	126
	Digitaler Anhang.....	IV

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Das Analyseschema im Überblick.....	43
Tabelle 2 Analyseebene 2: Interaktionsverhalten der Fachkräfte	45
Tabelle 3 Übersicht über die analysierten Videosequenzen	48
Tabelle 4 Codierhäufigkeiten zum Interaktionsverhalten der Fachkräfte (Analyseebene 2)	56
Tabelle 5 Anzahl der Segmente (Analyseebene 4a)	59
Tabelle 6 Übersicht über die beobachteten Verhaltensmuster in Mikrotransitionen	60

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Vorgehen beim Einsatz des Analyseschemas	47
Abbildung 2 Dokument-Portraits von den Videos H und I mit Legende	51
Abbildung 3 Dokument-Portraits zu Analyseebene 2: Interaktionsverhalten der Fachkräfte	54
Abbildung 4 Dokument-Portraits zu Analyseebene 3: Wartezeiten	58
Abbildung 5 Die Schritte des Reflexionsinstruments im Überblick.....	91
Abbildung 6 Arbeitsbogen Schritt 1 – Einführung	93
Abbildung 7 Arbeitsbogen Schritt 1 – Ist-Stand-Analyse	94
Abbildung 8 Arbeitsbogen Schritt 2 – Einzelreflexion	96
Abbildung 9 Arbeitsbogen Schritt 2 – Videoaufnahme	97
Abbildung 10 Arbeitsbogen Schritt 3 – Videoreflexion (Teil A)	100
Abbildung 11 Arbeitsbogen Schritt 3 – Videoreflexion (Teil B)	101
Abbildung 12 Arbeitsbogen Schritt 3 – Veränderungsmöglichkeiten	102
Abbildung 13 Arbeitsbogen Schritt 3 – Beschluss	103
Abbildung 14 Arbeitsbogen Schritt 4 – Umsetzung	106
Abbildung 15 Arbeitsbogen Schritt 5 – Evaluation.....	108

1. Einführung: Mikrotransitionen – Übergänge im Krippenalltag

Die Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen ist in Deutschland in den letzten Jahren verstärkt in den Blickpunkt der Öffentlichkeit und auch in den Fokus der Wissenschaft gerückt. Insbesondere im Krippenbereich kam es zu Veränderungen, ausgelöst u. a. durch den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kleinkinder, den Eltern seit August 2013 haben (Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2015, S. 9). Abgesehen von einem starken quantitativen Ausbau des Betreuungsangebots und steigenden Betreuungsquoten (vgl. Statistisches Bundesamt, 2015) hat dies auch zu vielerlei fachlichen Diskussionen über die pädagogische Qualität in Kinderkrippen geführt (Becker-Stoll et al., 2015, S. 14-15; Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 81-84; Roux, 2013, S. 129). Die Qualität einer Kindertageseinrichtung wird dabei gängigerweise unterteilt in die drei Bereiche Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität (vgl. Tietze & Viernickel, 2007). Einer der wesentlichen Aspekte der Prozessqualität ist die Ausgestaltung eines bedürfnisorientierten, kindgerechten Tagesablaufs.

„Der pädagogischen Fachkraft¹ kommt die Rolle der Organisatorin zu, die den Tag nach den Erfordernissen der Gruppe, aber im möglichen Rahmen auch nach den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Kinder strukturiert. Sie bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Strukturierung und Flexibilität, um den Kindern je nach Bedarf Anregungen zu geben, ihre Bedürfnisse nach Kontakt sowie Ruhezeiten zu befriedigen oder ihre Eigenaktivitäten aufzugreifen und gemeinsam mit ihnen weiterzuentwickeln.“ (Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2012, S. 97-98)

Die Gestaltung des Tagesablaufs einer Krippe ist also nicht nur eine einfache Aneinanderreihung verschiedener Aktivitäten, sondern ein komplexes Unterfangen und ein Ausbalancieren unterschiedlichster Interessen und Bedürfnisse (Jooß-Weinbach, 2012a, S. 125). Dabei kommt der pädagogischen Gestaltung der Übergänge zwi-

¹ Die Bezeichnung „pädagogische Fachkraft“ bezieht sich auf Angehörige aller Berufsgruppen, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind. Im Verlauf des Textes fällt mitunter der Begriff *Erzieherin* (vor allem in Zitaten und wenn Bezug auf entsprechende Studien genommen wird). Auch hier sind andere Fachkräfte ebenso angesprochen. Es sind stets gleichermaßen Frauen und Männer gemeint.

1. Einführung: Mikrotransitionen – Übergänge im Krippenalltag

schen den verschiedenen Elementen des Tages eine wichtige Rolle zu (Maier, 2015, S. 20).

In Anlehnung an die Transitionsforschung, die sich in erster Linie mit bedeutsamen, biografisch wirksamen Übergängen im Leben eines Menschen beschäftigt und dabei auch Transitionen in der Bildungslaufbahn in den Blick nimmt (vgl. Griebel & Niesel, 2004, 2011), bezeichnet Gutknecht die vielen kleinen Übergänge im Tagesverlauf einer Kinderkrippe als *Mikrotransitionen* (2013a, S. 34). Diese Mikrotransitionen² „können unterschiedliche Bereiche betreffen: Wechsel von Aktivitäten, Raumwechsel, Wechsel von Spielpartnern, Wechsel der Bezugsperson“ (ebd.). Außerdem können sie die Kindergruppe im Gesamten (z. B. beim Übergang vom Spielen zum Essen), in Teilgruppen (z. B. das Abholen von Kindern für ein Kleingruppenangebot) oder nur einzelne Kinder (z. B. beim Übergang vom Spielen zum Wickeln) anbelangen. Jeder dieser Übergänge erfordert von den Kindern, dass sie sich auf eine neue Situation einstellen: ein verändertes räumliches Setting, eine veränderte Reizumgebung und Geräuschkulisse, eine veränderte Atmosphäre und möglicherweise auch andere Anforderungen, die Erwachsene und Peers an das Handeln des Kindes stellen. Gerade für Kinder unter drei Jahren können diese Übergänge bzw. Mikrotransitionen herausfordernd sein und bei Überforderung zu Frust und aggressivem Verhalten führen (Gutknecht, 2015b, S. 18).

Eng verknüpft sind Mikrotransitionen mit den sogenannten täglichen Routinen im Krippenalltag. Gemeint sind dabei „vorhersehbare Aktivitäten [...], die mehrfach im Tagesablauf vorkommen. Sie finden zu festen Zeiten statt und haben ein ähnliches Ablaufmuster“ (Gutknecht, 2013a, S. 34). Meist drehen sich Routinen um grundlegende Bedürfnisse der Kinder wie Essen, Trinken und Hygiene. Typische Beispiele für Routinen sind Mahlzeiten, Wickeln, Händewaschen, Zähneputzen und das An- und Ausziehen. Mikrotransitionen führen in diese Routinehandlungen hinein und hinaus oder verbinden mehrere davon.

Erstaunlicherweise werden Übergänge und Routinen bei der Planung und Reflexion des Krippenalltags mitunter wenig berücksichtigt (Malenfant, 2006, S. 7). Gerade durch die regelmäßigen und häufigen Wiederholungen bergen Mikrotransitionen und Routinen ein großes Lernpotenzial, z. B. im Hinblick auf Autonomie und Selbstständigkeit, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Zeitgefühl (Gutknecht, 2013a, S. 35).

² Die Begriffe *Mikrotransition* und *Übergangssituation* werden im Folgenden synonym verwendet.

1. Einführung: Mikrotransitionen – Übergänge im Krippenalltag

Gleichzeitig kommt ihnen eine wichtige Rolle bei der Rhythmisierung des Tagesablaufs in einer Kita zu. Als täglich wiederkehrende Handlungen entsprechen sie dem kindlichen Bedürfnis nach festen Gewohnheiten und ritualisierten Abläufen (Becker-Stoll et al., 2012, S. 95). Die Kinder bauen dadurch sogenannte Scripts auf, „die es dem Kind ermöglichen, zu erwarten oder zu wissen, was gleich geschehen wird“ (Gutknecht, 2012, 2012, S. 39). Ein vorhersehbarer Tagesablauf wiederum bietet Orientierung und vermittelt Geborgenheit und Vertrauen (Becker-Stoll et al., 2012, S. 96).

Die häufige Wiederholung der Mikrotransitionen, ihr Bildungspotential und ihre große Bedeutung für eine Atmosphäre von Geborgenheit machen es notwendig, sie nicht nur funktional als Verbindungselemente zwischen den Abschnitten des Tagesablaufs zu sehen, sondern auch bei der Gestaltung der Mikrotransitionen auf Qualität zu achten. Vor diesem Hintergrund sollte die Gestaltung der Mikrotransitionen von den pädagogischen Fachkräften sorgfältig geplant werden (vgl. Gutknecht, 2013a; Malenfant, 2006; Miller, 2008). Doch wie kann die Gestaltung von Mikrotransitionen idealerweise aussehen?

In der Fachliteratur finden sich dazu bisher überwiegend allgemein gehaltene Tipps und Hinweise, die größtenteils auf praktischem Wissen erfahrener Fachkräfte beruhen. Eine systematische wissenschaftliche Aufarbeitung des Themas befindet sich jedoch erst am Anfang. Bisherige Forschungsarbeiten fokussieren eher auf die mit Mikrotransitionen verknüpften Routinen (beispielhaft seien hier die Arbeiten Emmi Piklers zur beziehungsvollen Pflege genannt, vgl. Pikler & Tardos, 2014) oder rücken jeweils eine ganz spezifische Übergangssituation in den Mittelpunkt, so z. B. den Übergang zum Schlafen (vgl. Kramer, 2015). Bestehende Beobachtungsinstrumente, wie z. B. die Krippen-Skala KRIPS-R (vgl. Tietze & Harms, 2007) sind nachvollziehbarerweise allgemein gehalten und daher in Bezug auf Mikrotransitionen wenig spezifisch.

Dieser Mangel an wissenschaftlichen Erkenntnissen gepaart mit der hohen Wichtigkeit gelungener Mikrotransitionen für einen harmonischen Tagesablauf in einer Krippe (Gutknecht, 2013a, S. 35) diente für die vorliegende Arbeit als Anlass, die pädagogische Gestaltung von Mikrotransitionen genauer zu beleuchten.

Die übergeordnete Fragestellung dieser Studie ist, wie sich die pädagogische Gestaltung von Mikrotransitionen in Kinderkrippen beobachten, analysieren und optimieren lässt.

1. Einführung: Mikrotransitionen – Übergänge im Krippenalltag

Ein Schwerpunkt dieser Arbeit ist, die Beobachtung und Analyse von Mikrotransitionen methodisch begründet und nachvollziehbar durchzuführen. Genutzt wurde dabei ein zuvor selbst entwickeltes Schema zur Analyse videografiertter Mikrotransitionen.

Der zweite Schwerpunkt ist, die gewonnenen Erkenntnisse in Form eines Reflexionsinstruments für pädagogische Fachkräfte nutzbar zu machen. Das soll als Beitrag dazu dienen, dass die Fachkräfte die alltäglichen Übergangssituationen in ihrer großen Bedeutung erkennen und die Gestaltung der Mikrotransitionen in der jeweiligen Einrichtung zielgerichtet verbessern können.

Zum Aufbau der vorliegenden Arbeit: Gegenstand von Kapitel 2 sind theoretische Hintergründe, die für ein Verständnis der Mikrotransitionen im Kontext institutioneller Betreuungssettings relevant sind. Es werden die zentrale Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion für das pädagogische Handeln herausgestellt sowie Leitgedanken und Herausforderungen beschrieben, welche die pädagogische Gestaltung des Tagesablaufs in Kinderkrippen kennzeichnen und damit auch Einfluss auf die Mikrotransitionen haben. Kapitel 3 widmet sich der Fragestellung und der Methode. Auf der Basis der dargestellten theoretischen Überlegungen wird die Fragestellung präzisiert und die Wahl von Videobeobachtungen als Erhebungsmethode begründet. Es folgen mehrere Unterabschnitte, die das konkrete methodische Vorgehen bei der Auswertung beschreiben. Kapitel 4 dient dann der Darstellung der Ergebnisse. Ausgeführt werden diverse Handlungsmuster von pädagogischen Fachkräften und Kindern, die in den analysierten Videosequenzen beobachtbar waren und die offenbar einen wichtigen Einfluss auf den Verlauf der Übergangssituationen haben. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen als Ausgangspunkt für die Konzipierung eines Reflexionsinstruments (Kapitel 5). Es wird ein mehrschrittiges Verfahren entwickelt und vorgestellt, welches pädagogische Fachkräfte dabei leiten soll, die Gestaltung der Mikrotransitionen in ihrer Kita systematisch zu reflektieren und Optimierungsansätze zu entwickeln. Den Abschluss bildet Kapitel 6 mit einer kritischen Betrachtung des Forschungsvorgehens und der Diskussion von Einsatzmöglichkeiten und Grenzen des entstandenen Reflexionsinstruments.

2. Theoretische Hintergründe: Grundlagen pädagogischen Handelns in Mikrotransitionen

2.1 Zentrale Aspekte von Mikrotransitionen

Wie eingangs bereits beschrieben handelt es sich bei Mikrotransitionen um kleine Übergänge im Alltag einer Kita. Die Mikrotransitionen stellen Schlüsselsituationen für den Verlauf des Tages dar und können sich, je nach gelungener oder weniger gelungener Gestaltung, positiv oder negativ auf die Atmosphäre auswirken (vgl. Gutknecht, 2013a).

Der Begriff *Mikrotransitionen* rückt diese (vermeintlich) kleinen Übergänge in eine inhaltliche Nähe zu den größeren, biografisch bedeutsamen Transitionen, die ein Mensch im Verlauf seines Lebens passiert (Gutknecht, 2015a, S. 77). Zu diesen großen Transitionen gehören z. B. die Pubertät oder der Übergang zur Elternschaft, aber auch Transitionen in der Bildungslaufbahn wie z. B. die Eingewöhnung in eine Kindertagesstätte, der Übergang von der Kita in die Grundschule und der Wechsel auf eine weiterführende Schule (vgl. Griebel & Niesel, 2004, 2011).

Die Transitionsforschung stellt einerseits heraus, dass solche großen Transitionen ein Risiko der Überforderung bergen, weil die betroffene Person auf mehreren Ebenen Veränderungen zu bewältigen hat (Roßbach & Kluczniok, 2013, S. 303). Das kann zu starken Emotionen wie Angst und Unsicherheit führen (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 38). Andererseits wird die Chance betont, dass eine Person sich durch gelungene Bewältigungsprozesse auch weiterentwickeln kann. Die Bewältigung geschieht dabei in einem ko-konstruktiven Prozess in Wechselwirkung zwischen der Person und dem sozialen System, in das sie und der Übergang eingebettet sind (Griebel & Niesel, 2011, S. 38).

Der Begriff *Mikrotransitionen* ist recht treffend gewählt, weil es zwischen ihnen und den „großen“ Transitionen durchaus Parallelen gibt. Auch bei den Mikrotransitionen im Kita-Alltag ist das betroffene Kind mit Veränderungen auf mehreren Ebenen konfrontiert und kann dadurch leicht überfordert sein und emotional reagieren. Auch bei den Mikrotransitionen können erfolgreiche Bewältigungen Entwicklungsprozesse anstoßen, z. B. im Bereich der Selbständigkeit. Und auch bei den Mikrotransitionen

spielt eine entscheidende Rolle, wie das System Kinderkrippe mit den Übergängen umgeht und wie die Übergänge begleitet sind. Gefragt sind die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Kompetenz, die Kinder in den Übergangssituationen bei der Bewältigung zu unterstützen und ein System zu schaffen, das diese Bewältigung erleichtert. Es gibt jedoch auch einen wesentlichen Unterschied zwischen Transitionen und Mikrotransitionen: Griebel und Niesel postulieren für Transitionen eine „Erstmaligkeit und Einmaligkeit“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 37). Ein Mensch passiert sie in der Regel nur einmal in seinem Leben. Dieses Merkmal fehlt den Mikrotransitionen, schließlich treten sie in der Krippe jeden Tag aufs Neue auf.

Jedes Kind durchläuft jeden Tag für sich vielerlei kleine Übergänge. Es wechselt eigenständig die Aktivität, den Spielpartner, den Spielort etc. Solche Übergänge sind vom Kind selbst bestimmt und initiiert. Sie erfolgen interessen- und gemäÙ des eigenen Entwicklungsstandes, d. h. das Kind tut in der Regel nur das, was es gerade möchte und was es sich selbst zutraut. Solche von den Kindern selbst bestimmten Wechsel bleiben von außen gesehen größtenteils unbemerkt und unauffällig. Die in dieser Arbeit betrachteten Mikrotransitionen hingegen sind meist von den Pädagogen initiierte Wechsel und Übergänge. Sie haben zwar gewöhnlich das Ziel, den Interessen und Bedürfnissen der Kindergruppe nachzukommen, stellen fürs einzelne Kind betrachtet jedoch Einschnitte in seiner eigenaktiven, selbstgesteuerten Tätigkeit dar. Ein Kind muss in einer Mikrotransition zu einem Handeln motiviert werden, welches es nur in seltenen Fällen auch aus sich heraus in genau diesem Moment getan hätte (siehe Abschnitt 2.3.3). Mikrotransitionen bergen dadurch Potential für Spannungen. Die Ziele der Fachkraft und die Wünsche und Bedürfnisse der einzelnen Kinder stehen unter Umständen nicht im Einklang miteinander und müssen miteinander ausbalanciert werden. Übergangssituationen können dadurch zu Herausforderungen werden, für die Kinder und für die Fachkräfte (siehe Abschnitt 2.4).

Schlecht gestaltete Mikrotransitionen können den Tagesablauf stören, weil sie bei kleinen Kindern Unruhe auslösen können. Wartezeiten und räumliche Enge in den Übergängen können zu einer angespannten Stimmung und damit auch zu aggressiven Übergriffen oder Stresssymptomen (Schreien, Weinen) führen. Es ist dann ein hohes Maß an Emotions- und Stressregulation nötig, auch bei den Fachkräften selbst (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 179; siehe auch Abschnitt 2.2.3).

Gelungene Mikrotransitionen hingegen tragen viel zu einer entspannten Atmosphäre in einer Krippe bei (Gutknecht, 2015b, S. 18). In Verbindung mit den täglichen Routi-

nen können sie positive Auswirkungen auf die Selbstständigkeit der Kinder haben. Viele ganz grundlegende „basic life skills“ wie das An- und Ausziehen, Essen oder Körperhygiene finden in der Krippe während Übergangssituationen statt. Hier haben die Kinder die Möglichkeit, durch das Erlernen dieser Aktivitäten schrittweise selbstständiger und unabhängiger zu werden (Malenfant, 2006, S. 1). Gleichzeitig können diese Gelegenheiten von den pädagogischen Fachkräften auch genutzt werden, um über sprachliche Begleitung bei den Kindern ein Bewusstsein für ihre eigenen Bedürfnisse zu wecken. Beispielsweise sollten die Kinder sich anziehen, um draußen nicht zu frieren, oder sie sollten schlafen, um danach wieder mehr Energie zum Spielen zu haben. Die Kinder erhalten so einen Einblick in die Sinnhaftigkeit des Handelns (Malenfant, 2006, S. 7). „Kinder bauen über kooperative Pflegehandlungen mit den Fachpersonen nach und nach Selbstpflege- und Selbstfürsorgekompetenzen auf, was als ein sehr wichtiges Ziel im Kontext zunehmender Autonomie betrachtet wird“ (Gutknecht, 2015a, S. 110).

Das Nutzen dieses Bildungspotentials in Mikrotransitionen und Routinen und somit eine gut funktionierende Gestaltung der Mikrotransitionen ist jedoch ein komplexes Unterfangen. Vielerlei Einflussfaktoren müssen von den Fachkräften berücksichtigt werden, wie z. B. die Altersstruktur und die Stimmung in der Kindergruppe, die Bedürfnisse einzelner Kinder, die räumlichen Gegebenheiten, die aktuelle Personalsituation, der zeitliche Rahmen, Wünsche der Eltern, konzeptionelle Leitgedanken und vieles weitere mehr. In der Fachliteratur wird bisher nur in Ansätzen beschrieben, wie den Fachkräften die Gestaltung der Mikrotransitionen gelingen kann. Empfohlen werden unter anderem (vgl. Gutknecht, 2012, 2013a, 2013b, 2015b; Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014; Kramer, 2014; Maier, 2015; Malenfant, 2006; Tietze & Viernickel, 2007):

- klare, vorhersehbare und rechtzeitig vorher angekündigte Abläufe;
- das Nutzen von Ritualen, z. B. Liedern oder Fingerspielen, die einen Übergang eindeutig kennzeichnen;
- einerseits eine Verlangsamung des Geschehens und Einplanung von ausreichend Zeit für den Übergang; andererseits das Vermeiden von Wartezeiten für die Kinder;
- das Nutzen von nicht vermeidbaren Wartezeiten zur Partizipation;
- die Vermeidung größerer Gruppenbewegungen durch Aufteilen in kleinere Kindergruppen;

2. Theoretische Hintergründe: Grundlagen pädagogischen Handelns in Mikrotransitionen

- das Nutzen räumlicher Strukturierungsmöglichkeiten und Schaffen einer vorbereiteten Umgebung und
- eine verlässliche Begleitung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte.

Diese Empfehlungen stellen durchaus wertvolle Hinweise dar. Für die praktische Umsetzung ist dann jedoch jeweils eine Anpassung nötig an die oben genannten Rahmenbedingungen der jeweiligen Krippe und an die konkrete aktuelle Situation. Wie diese Anpassung gelingen kann, bleibt zunächst offen.

Die Komplexität des Geschehens macht Patentrezepte schwierig. Kaum eine Mikrotransition gleicht der anderen. Mal sind nur einzelne Kinder betroffen, mal Kleingruppen, mal die Gesamtgruppe. Mal sind die Kinder ausgeglichen und durchlaufen eine Übergangssituation mit Freude, mal ist die Atmosphäre schon vor Beginn des Übergangs angespannt. Die Fachkräfte sind gefordert, flexibel zu reagieren und den Ablauf des Übergangs angemessen an die aktuelle Situation anzupassen, ohne dadurch bei den Kindern für Verwirrung oder Unsicherheit zu sorgen. Dazu ist ein reflektierter Umgang mit den kritischen Punkten von Mikrotransitionen nötig. Die Fachkräfte sollten sich regelmäßig Gedanken über die Gestaltung der Mikrotransitionen machen und dabei die Zeiträume vor, während und nach einem Übergang in den Blick nehmen (vgl. Gutknecht, 2013b). Gutknecht formuliert einige Leitfragen, anhand derer die Ausgangssituation, die Ankündigung bzw. Einleitung des Übergangs sowie die Zielsituation nach dem Übergang betrachtet werden können (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 180). Solche Leitfragen scheinen prinzipiell ein vielversprechender Ansatz zu sein, um die Fachkräfte bei einer bewussten, situationsangemessenen Gestaltung der Übergangssituationen zu unterstützen.

Kramer (2015) weist darauf hin, dass eine Mikrotransition in mehrere kleine Teilschritte untergliedert sein kann. Sie macht das am Beispiel des Übergangs vom Mittagessen zum Schlafen fest, der über mehrere Teilschritte (z. B. Händewaschen, Wickeln, Umziehen und Gehen in den Schlafraum) verlaufen kann (Kramer, 2015, S. 13). Hier liegen also innerhalb einer Mikrotransition mehrere Zwischenschritte, die ein Kind von der Ausgangssituation (in diesem Falle Mittagessen) bis zur Zielsituation (in diesem Falle Schlafen) durchläuft und zwischen denen sich auch wiederum kleine Übergänge befinden. Für eine feine Analyse bzw. Reflexion der Gestaltung von Mikrotransitionen erscheint es daher sinnvoll, nicht nur die Ausgangs- und die

Zielsituation, sondern besonders auch die Abfolge kleiner dazwischenliegender Schritte genau aufzuschlüsseln (siehe hierzu Abschnitt 3.3.3 und Abschnitt 5.2).

In den folgenden Abschnitten werden theoretische Hintergründe dargelegt, die zu einem besseren Verständnis des Geschehens in Mikrotransitionen beitragen können. Der Fokus wird dabei auf das Handeln der pädagogischen Fachkräfte gelegt.

2.2 Die pädagogische Fachkraft als Interaktionspartnerin für das Kind

Die heutige Arbeit in Kinderkrippen ist geprägt von einem konstruktivistischen Bildungsverständnis, das auch schon sehr jungen Kindern als aktiv Lernenden eine weitgehende Autonomie und Selbstständigkeit bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse zugesteht (Schäfer, 2013, S. 43). Die pädagogische Fachkraft fungiert diesem Verständnis nach als Entwicklungsbegleiterin der Kinder. Becker-Stoll et al. (2012) nennen einige zentrale Aspekte dieses Rollenverständnisses:

„Voraussetzung für gelingende Entwicklung und Bildung in der Tagesbetreuung ist die Entwicklungsbegleitung durch die pädagogische Fachkraft: Sie gibt Unterstützung und vielfältige Impulse, hört aufmerksam zu und moderiert die kindliche Exploration, um die Lernbereitschaft und Aktivität der Kinder anzuregen und zu begleiten. Die Erzieherin stellt auf der Basis einer verlässlichen Beziehung eine anregende Lernumgebung zur Verfügung - mit dem Ziel, jedem Kind individuelle und vielfältige Lernerfahrungen und den Erwerb neuen Wissens auch gemeinsam mit anderen zu ermöglichen“ (Becker-Stoll et al., 2012, S. 88).

Mehrere Punkte klingen in diesem Zitat an. Zum einen, dass Bildung sich in einer Wechselwirkung bzw. im Dialog zwischen Fachkraft und Kind vollzieht. Und zum anderen, dass die Fachkraft eine entscheidende Rolle bei der Strukturierung einer kindgerechten Lernumgebung einnimmt. Im Folgenden werden diese beiden Aspekte genauer beleuchtet und in Bezug gesetzt zur Gestaltung der Mikrotransitionen.

2.2.1 Interaktion als Kernelement pädagogischen Handelns

Immer wieder wird in Veröffentlichungen zu frühpädagogischen Themen auf die große Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktionen hingewiesen. Weltzien bezeichnet die Fachkraft-Kind-Interaktion als „Kernbestandteil pädagogischer Tätigkeit“ (2014, S. 11) und nennt eine angemessene Interaktionsgestaltung unabdingbar für „die Beziehungsgestaltung, das Wohlfühlen des Kindes und für seine Offenheit gegenüber Bildungsgelegenheiten“ (ebd.). Jooß-Weinbach identifizierte in einer Beobachtungs- und Interviewstudie die Gestaltung des Interaktionsprozesses zwischen Fachkraft und Kind als Dreh- und Angelpunkt für alle weiteren pädagogischen Handlungen (2012a, S. 128). Tietze und Viernickel nennen die Erzieherin-Kind-Interaktion als einen von sechs Leitgesichtspunkten, die sich als grundlegende Qualitätsdimensionen quer durch alle spezifischeren Qualitätsbereiche ziehen. In jedem Bereich, seien es nun die Raum- oder Tagesgestaltung, Mahlzeiten & Ernährung oder Gesundheit & Körperpflege spielt die Qualität der Interaktionen eine bedeutende Rolle (Tietze & Viernickel, 2007, S. 27-29). Auch laut König gelten die Interaktionsprozesse „als Schlüsselvariable für die Qualität der vorschulischen Bildung“ (2009, S. 100). Das spiegelt sich auch in den deutschen Bildungsplänen für den frühkindlichen Bereich wieder, in denen der Qualität der Erzieherinnen-Kind-Interaktionen eine entscheidende Bedeutung für die erfolgreiche Unterstützung kindlicher Lernprozesse zugeschrieben wird (Remsperger, 2011, S. 85).

Gelingende Interaktionsprozesse bilden die Basis dafür, dass sich eine tragfähige Beziehung zwischen einer Fachkraft und einem Kind entwickeln kann. Insbesondere im Altersbereich der 0-3-Jährigen lässt sich hier der große Einfluss bindungstheoretisch geprägter Ansätze feststellen (vgl. Ahnert & Eckstein-Madry, 2013). Der Entwicklung einer guten Bindungsbeziehung zwischen Fachkraft und Kind wird eine entscheidende Rolle zugeschrieben. Das Kind braucht die Fachkraft als zuverlässige sichere Basis, von der aus es seine Umwelt explorieren kann (Gutknecht, 2015a, S. 14).

Für die primären Bindungsbeziehungen zu den Eltern liegen bereits umfassende Forschungsbefunde über die positive Wirkung einer sicheren Bindung vor. Auch für die sekundären Bindungsbeziehungen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft deuten Forschungsergebnisse auf einen positiven Einfluss sicherer Bindungen hin, vor allem auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder (Überblick bei Glüer, 2013). Das Kind kann sich in der Einrichtung geborgen fühlen und seinem Explorati-

onsdrang nachgehen, dadurch Erfahrungen sammeln und Bildungsmöglichkeiten wahrnehmen. „Das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte und die dadurch entstehende emotionale Lernatmosphäre haben so mit hoher Wahrscheinlichkeit einen bedeutenden Einfluss darauf, ob die Lernmotivation der Kinder aufrechterhalten bleibt und ob sie weiterhin ihre Umwelt erforschen“ (Remsperger, 2011, S. 85).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine hohe Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen und der dadurch entstehenden Beziehungen Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse ist. (Becker-Stoll et al., 2015, S. 18).

Erstaunlicherweise waren Interaktionsqualität und Interaktionsverhalten trotz ihrer immensen Bedeutung bis etwa ins Jahr 2010 ein eher randständiges Thema in der deutschsprachigen frühpädagogischen Forschung (Remsperger, 2011, S. 21). Eine der Studien, die auf größere Resonanz stieß, war eine Videostudie von Anke König, die sich mit den Interaktionsprozessen zwischen Erzieherinnen und Kindern im Kindergartenalltag auseinandersetzte (vgl. König, 2009). Königs Ergebnisse deuten darauf hin, „dass der Alltag für ErzieherIn und Kind im Kindergarten nur selten zu einem stimulierenden Austausch über die Interaktionsprozesse führt. [...] Die Interaktionsprozesse werden vor allem durch die starke Konzentration auf das Alltägliche bestimmt und vernachlässigen Handlungsstrukturen, die zu anregenden und weiterführenden Denkprozessen führen“ (König, 2009, S. 254). Es kommt nur zu wenigen lang andauernden Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, vielmehr dominieren direkte Handlungsanweisungen der Fachkräfte die Interaktionen (König, 2009, S. 255). Laut König bleiben die tatsächlich beobachteten Interaktionen somit deutlich hinter den Ansprüchen konstruktivistischer Bildungsvorstellungen zurück (König, 2009, S. 254).

Eine aktuellere Arbeit zu Interaktionsprozessen in Kitas liefert die Forschungsgruppe um Weltzien (vgl. Weltzien, 2014). Ihr Ziel war es, die Interaktionsrealität in Kitas nicht nur zu erfassen, sondern auch zu einem Verbesserungsprozess beizutragen. Dazu wurde *GInA* entwickelt, ein Beobachtungsbogen zur Einschätzung der Qualität in Fachkraft-Kind-Interaktionen. Er soll Forschern und Fachkräften ermöglichen, videografierte Interaktionssequenzen zu analysieren und den Fachkräften dabei Impulse liefern, ihr Interaktionsverhalten zu reflektieren und zu verbessern. Weltzien kritisiert, dass bei der Analyse von Interaktionen bislang überwiegend die verbalen Interaktionsinhalte in den Blick genommen werden. Gerade bei kleinen Kindern, die noch über wenig gesprochene Sprache verfügen, ist jedoch das nonverbale Aus-

drucksverhalten in seiner Bedeutung für den interaktiven Austausch nicht zu unterschätzen (Weltzien, 2014, S. 43). Der Beobachtungsbogen *GlnA* versucht dies zu berücksichtigen.

Auch von weiteren Autoren (vgl. u. a. Durand, Hopf & Nunnenmacher, 2013; Glüer, 2013; Gutknecht, 2015a; Remsperger, 2013) wird die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen untersucht, sodass das Thema gegenwärtig verstärkte Aufmerksamkeit erfährt. Das Resümee bislang: „Studien zur Interaktionsrealität in Krippe und KiTa zeigen, dass sich Fachpersonen vielfach nicht in der nötigen Qualität und Frequenz kleinen Kindern zuwenden“ (Gutknecht, 2015a, S. 36). Die Interaktionsforschung könnte hier in Zukunft mit weiteren Befunden zu einer weiteren Professionalisierung der Früh- und Elementarpädagogik beitragen (König, Stenger & Weltzien, 2013, S. 15).

Wie die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern idealerweise aussehen sollten, damit ihr bildungs- und entwicklungsförderliches Potenzial genutzt werden kann, wird in der Fachliteratur vielfältig beschrieben.

Einen bis heute viel beachteten Versuch, Kriterien für gute Interaktionen zu definieren und damit Interaktionsqualität objektiv einschätzbar zu machen, lieferte Jeffrey Arnett im Jahr 1989 mit der *Caregiver Interaction Scale*. Die Interaktionsqualität wird hier anhand von 26 Beobachtungselementen beurteilt, die den vier Subskalen *Positive Interaction*, *Detachment*, *Permissiveness* und *Punitiveness* zugeordnet sind (Arnett, 1989, S. 546). Bis heute findet die Caregiver Interaction Scale in Forschungsprojekten Verwendung (z. B. bei König, 2009). Ihre Entwicklung liegt jedoch mittlerweile schon mehr als 25 Jahre zurück. Das lässt es zumindest fraglich erscheinen, ob das der Skala zugrunde liegende Bildungs- und Rollenverständnis auch heute noch aktuell ist.

Tietze und Kollegen rücken die „sozialen Kompetenzen der Erzieherin und die bewusste Gestaltung von Beziehungen zu einzelnen Kindern und in der Gruppe“ in den Mittelpunkt (Tietze & Viernickel, 2007, S. 31). Sie bestimmen in diesem Zusammenhang drei zentrale Begriffe: Beobachtung, Dialog- & Bildungsbereitschaft sowie Impulse (Tietze & Viernickel, 2007, S. 31-32). Die Erzieherinnen sollten das Verhalten der Kinder beobachten, um deren Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und daraufhin angemessene Unterstützung anbieten zu können. Sie sollten aufmerksam für die sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdruckssignale der Kinder sein und über Interesse und Wertschätzung eine grundsätzliche Dialog- und Beteiligungsbe-

reitschaft ausstrahlen. Und sie sollten sich je nach Situation zurückhaltender oder aktiver mit Impulsen in die Interaktion einbringen (ebd.).

Auch König (2009) nennt wesentliche Merkmale guter Erzieher-Kind-Interaktionen. Neben einer emotionalen Wärme in der Interaktion, dem Involvement der Fachkraft, der Ermunterung zu selbstständigen Problemlösungsprozessen und einem von Offenheit geprägten Interaktionsstil unterstreicht König insbesondere die Bedeutung des sogenannten *sustained shared thinking* (König, 2009, S. 115-120). Der Begriff des *sustained shared thinking* geht auf Arbeiten von Sylva und Siraj-Blatchford zurück und wird von König mit „bewusst dialogisch-entwickelnde Denkprozesse“ übersetzt (König, 2009, S. 139). Gemeint ist eine Interaktionsform, in der die Beteiligten sich gemeinsam kognitiv mit einem bestimmten Thema auseinandersetzen, aufeinander Bezug nehmen und in der alle Beteiligten motiviert zu einer Fortführung und Weiterentwicklung der Denkprozesse beitragen (König, 2009, S. 152). Die Fachkraft achtet dabei darauf, dass instruktive und ko-konstruktive Momente ihres Handelns in einem angemessenen Verhältnis stehen. „Lernprozesse sollen durch die Instruktion so angeregt und weiterentwickelt werden, dass das Individuum aktiv am Lernprozess beteiligt ist und Konstruktionsleistungen in Wechselwirkung mit dem Gegenüber aufgebaut werden“ (König, 2009, S. 137). *Sustained shared thinking* gilt als effektives didaktisches Handlungsmuster zur Unterstützung der kognitiven Entwicklung der Kinder (König, 2009, S. 122).

Becker-Stoll und Kollegen (2015) nennen fünf Merkmale guter Interaktionen:

- eine liebevolle und emotional zugewandte Kommunikation;
- die körperliche und emotionale Verfügbarkeit der Fachkraft, um den Kindern Sicherheit zu vermitteln;
- die Unterstützung bei der Emotionsregulation in herausfordernden Situationen;
- die Ermutigung der Kinder, Herausforderungen zu bewältigen und Neues zu entdecken und
- die Unterstützung der Autonomie der Kinder. Die Fachkraft leistet dabei nötige Hilfestellung, ohne den Kindern die Lösung abzunehmen (Becker-Stoll et al., 2015, S. 66).

Ganz praktisch zeigen sich positive Interaktionen an häufigem Blickkontakt, körperlicher Zuwendung, einer ruhigen Stimme, gemeinsamen Aktivitäten, gegenseitiger Unterstützung und gemeinsamem Lachen (Becker-Stoll et al., 2015, S. 71).

Auch Weltzien (2014) entwirft eine Idealvorstellung davon, wie Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind aussehen sollten. Die Fachkraft signalisiert eine hohe Interaktionsbereitschaft und zeigt sich den Kindern gegenüber aufmerksam und interessiert. Sie schafft eine angenehme Atmosphäre und geht freundlich und wertschätzend auf die Beiträge der Kinder ein. Dabei akzeptiert sie die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder. Weiterhin versucht die Fachkraft, durch ihre Äußerungen Bezüge herzustellen zur Lebenswelt der Kinder, z. B. zu Erlebnissen oder zu Aktivitäten, in denen sich das Thema der Interaktion wiederfindet bzw. fortführen ließe (Weltzien, 2014, S. 254-256). Gleichzeitig verweist Weltzien auch auf die Herausforderungen, vor denen Fachkräfte im Kita-Alltag stehen: Sie müssen nicht nur mit einem Kind, sondern mit einer ganzen Gruppe von Kindern interagieren. „Die interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen sind also einerseits auf die individuellen Beziehungserfahrungen und -bedürfnisse des Kindes (insbesondere in der Eingewöhnungsphase), andererseits auf die Interaktions- und Beziehungsgestaltung des Gruppenkontexts (Gruppenatmosphäre) auszurichten.“ (Weltzien, 2014, S. 51; siehe dazu auch Abschnitt 2.4.1). Es muss den Fachkräften gelingen, mit vielen gleichzeitigen Anforderungen umzugehen und dabei dennoch im Interaktionsverhalten stimmig und für die Kinder verständlich zu bleiben. Gelingendes Interaktionsverhalten meint die „Fähigkeit und Bereitschaft, mit Kindern in unterschiedlichen Situationen zu interagieren und die sich bietenden Gelegenheiten kompetent zu gestalten. Es kommt darauf an, die vielfältigen Interessen und Bedürfnisse der Kinder anzuerkennen, die Gruppendynamiken und spezifischen Rollen der Kinder zu erkennen, die soziale und kulturelle Vielfalt ihres Aufwachsens in den Blick zu nehmen und ihre unterschiedlichen emotionalen Ausdrucksformen und sprachlichen Zugänge zu verstehen“ (Weltzien, 2014, S. 13-14). Die Fachkräfte benötigen ein differenziertes Wissen um die Wichtigkeit und Komplexität des Interaktionsgeschehens. Das sollten sie dann auch nutzen, um ihr eigenes Interaktionsverhalten systematisch zu reflektieren, z. B. in seiner Verständlichkeit und Wirkung auf die beteiligten Kinder (Weltzien, 2014, S. 12). Eine Schwierigkeit ist es für die Fachkräfte, überhaupt genügend Räume und Zeiten für Interaktionen mit Kindern zu schaffen und dabei mit Zeitknappheiten und zu erledigenden organisatorischen Routinen umzugehen (Weltzien, 2014, S. 16).

Zusammengefasst: Interaktionen sind aufgrund sich ständig ändernder Kontextbedingungen und Bedürfnislagen unglaublich komplex und variabel. Es ist nicht eindeutig festzulegen, was gute Interaktion ist und was schlechte Interaktion ist. Nichtsdes-

totrotz sind mit dem gegenwärtig vorherrschenden Bildungs- und Erziehungsverständnis natürlich gewisse Leitbilder für Interaktionen verknüpft. Es wird eine Interaktionsstruktur empfohlen, in der die Fachkraft mit aufrichtigem Interesse mit den Kindern interagiert, in der sie die Interaktionsansätze des Kindes feinfühlig wahrnimmt, angemessen aufnimmt und weiterführt. Sie lässt den Kindern Raum bei der Gestaltung der Interaktionsprozesse, sodass sowohl die Fachkraft als auch das Kind mal aktivere und mal zurückhaltendere Parts übernehmen können.

2.2.2 Responsivität

Wie im vorangehenden Abschnitt beschrieben, ist es für das Gelingen konstruktiver Interaktionsprozesse wesentlich, dass die Fachkraft ihr Handeln gut auf das Kind abstimmt. Eine solche Abstimmung ist nur möglich, wenn die Fachkraft die Ausdruckssignale des Kindes wahrnehmen und angemessen darauf reagieren kann. Dafür kursieren in der frühpädagogischen Fachliteratur mehrere Begriffe: Feinfühligkeit, Sensitivität oder Responsivität. Teilweise werden die Begriffe synonym verwendet, teilweise drücken sich damit feine andere Nuancen aus (Remsperger, 2011, S. 111).

Der Begriff *Feinfühligkeit* (engl. *sensitivity*) wurde ursprünglich in den 1970er Jahren von Vertretern der Bindungstheorie geprägt, insbesondere von Mary Ainsworth. „Feinfühligkeit bedeutet: (1) die Signale des Kindes wahrnehmen, (2) die Signale richtig interpretieren, (3) entwicklungs- und situationsangemessen und (4) prompt zu reagieren“ (Hédervári-Heller, 2012, S. 60). Primär bezogen sich die Forschungsarbeiten Ainsworths auf die Feinfühligkeit in der Mutter-Kind-Dyade. Dafür entwickelte Ainsworth dann auch ihre bekannten Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens (Grossmann, 2003, S. 411-413).

Remsperger weist auf die Notwendigkeit hin, das Konzept der Feinfühligkeit weiter zu fassen, um es auf den professionellen Kontext der Fachkraft-Kind-Interaktion übertragen und alle möglichen alltäglichen Interaktionen eines Kita-Tages betrachten zu können (Remsperger, 2011, S. 87). Remsperger rückt daher ab vom Begriff *Feinfühligkeit* und wählt die Begriffskombination *sensitive Responsivität* (vgl. Remsperger, 2011). „Während ‚Responsivität‘ die Reaktion der Fachkraft an sich fokussiert (*Erfolgt überhaupt eine Reaktion?*), umfasst der Begriff der ‚Sensitivität‘ verstärkt einen quali-

tativen Faktor (*Wie feinfühlig ist die Reaktion?*)“ (Remsperger, 2011, S. 275). Im Rahmen einer Videostudie definierte und operationalisierte Remsperger die sensitive Responsivität.

„Eine pädagogische Fachkraft, die mit sensativer Responsivität auf die Signale von Kindergartenkindern reagiert, muss die Signale des Kindes bemerken und sich daraufhin angemessen verhalten. Zu den Operationalisierungen sensativer Responsivität gehören die Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit der Fachkräfte, die Promptheit ihrer Reaktionen, die Richtigkeit der Interpretationen, eine Haltung, die von Akzeptanz, Wertschätzung, Interesse und dem Respekt vor der kindlichen Autonomie geprägt ist, Involvement, ein wertschätzendes emotionales Klima und die Stimulation der Kinder. Beobachtbar sind diese Operationalisierungen auf den vier Ausdruckskanälen Sprache, Stimme, Gesicht und Körper“ (Remsperger, 2013, S. 126).

In ihrer Studie, für die Videosequenzen aus dem Alltagsgeschehen mehrerer Kindertagesstätten analysiert wurden, kommt Remsperger zu einigen Resultaten, die auch für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. Sie stellt fest, „dass ein durchgängig feinfühliges Verhalten unter den gegebenen Umständen im Elementarbereich nahezu unmöglich ist“, aber auch, „dass es pädagogischen Fachkräften trotz Ablenkungen und weiterer widriger Umstände gelingt, insgesamt gesehen weitgehend sensitiv-responsiv mit den Kindern umzugehen“ (Remsperger, 2011, S. 278). Remsperger beurteilt das Interaktionsverhalten der beobachteten Fachkräfte somit insgesamt recht positiv. Sie kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass sich die sensitive Responsivität relativ unabhängig von den pädagogischen Situationen gestaltet, d. h. unabhängig davon, ob die Interaktion z. B. beim Vorlesen oder beim Basteln stattfindet. Laut Remspergers Analyse ist grundsätzlich in jeder Situation feinfühliges Verhalten möglich (ebd.). Es scheint jedoch Kontextbedingungen zu geben, unter denen ein sensitiv-responsives Verhalten der Fachkräfte zumindest erschwert ist. Remsperger nennt hier Lärm, Unruhe und Ablenkungen. „Die sonst möglicherweise hohe Feinfühligkeit von Erzieherinnen verringert sich vor allem dann, wenn Störungen während Interaktionen mit einzelnen Kindern auftreten, mehrere Kinder ihre Aufmerksamkeit einfordern, sie alleine in der Gruppe sind und zudem Organisatorisches zu erledigen haben. Persönliche Befindlichkeiten wie Erschöpfung oder Anstrengung resultieren aus diesen Umständen und führen ebenfalls zu einem sich reduzierenden

Grad an ‚Sensitiver Responsivität‘ und ggf. zu einer Inkongruenz im Antwortverhalten“ (Remsperger, 2011, S. 282). Außerdem findet Remsperger Hinweise darauf, dass die sensitive Responsivität reduziert ist, wenn die Redeanteile in den Interaktionen stark zugunsten der pädagogischen Fachkräfte ausfallen, wenn die Interaktionen also von den Fachkräften bestimmt und gelenkt werden, z. B. durch viele Anweisungen. Die Kinder können dann nicht aktiv und selbstbestimmt agieren, sondern reagieren passiv und angepasst. „Auffällig sind hier seltene bzw. sich reduzierende Interaktionsbeiträge der Kinder. Die Kinder scheinen sich unterzuordnen und ggf. nach einem Raum suchen, um sich wieder mitteilen zu können. Insgesamt gesehen akzeptieren Kinder das lenkende Verhalten der Fachkräfte, handeln in solchen Fällen aber fremdbestimmt und automatisiert und erfüllen die Handlungsanweisungen der Erzieherinnen“ (Remsperger, 2011, S. 288). Interessanterweise sind das genau die Bedingungen, die erfahrungsgemäß häufig in Mikrotransitionen anzutreffen sind: Bei Wechseln entsteht häufig eine gewisse Unruhe, viele Dinge passieren gleichzeitig, unterschiedliche Bedürfnisse treffen aufeinander und müssen von den Fachkräften möglichst gleichzeitig befriedigt werden. Die Fachkräfte übernehmen eine Führungsrolle und dirigieren die Kindergruppe. Gemäß den Erkenntnissen von Remsperger scheint in solchen Situationen ein Risiko zu bestehen, dass die Fachkräfte nicht angemessen sensitiv-responsiv mit den Kindern interagieren können.

Neben Remsperger ist es im deutschsprachigen Raum vor allem Gutknecht, die sich ausführlich mit Responsivität befasst hat. Auch Gutknecht hebt die große Bedeutung von Responsivität hervor und beschreibt sie als Hauptwirkfaktor in der pädagogischen Arbeit (Gutknecht, 2015a, S. 9). Sie wählt den Terminus *professionelle Responsivität* und bezeichnet damit erstrebenswerte, umfassende Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Bereich Interaktion. Nach Gutknechts Verständnis ist das Prinzip der Responsivität nicht beschränkt auf das Verhalten der Fachkräfte in den Interaktionen mit Kindern, sondern bezieht sich neben Kind und Kindergruppe auch auf Mutter, Vater, Eltern, Familie und Elterngruppe sowie ebenso auf Kollegen, Vorgesetzte, Netzwerkpartner und das Team (Gutknecht, 2015a, S. 22). Gegenüber all diesen Personen ist abgestimmtes Interaktionsverhalten nötig. „Die Fachlichkeit zeigt sich darin, in einem hohen Maß Gelingensbedingungen in Bezug auf Interaktionsprozesse herstellen zu können“ (ebd.). Besonderes Augenmerk legt Gutknecht dabei auch auf die Berücksichtigung des Geschlechts, der Herkunftskultur und einer eventuell vorliegenden Entwicklungsauffälligkeit des jeweiligen Interaktionspartners.

Wissen über das Gegenüber, aber auch fachliches Hintergrundwissen und eine Reflexion eigener subjektiver Theorien erleichtern der Fachkraft die responsive Gestaltung der Interaktion (Gutknecht, 2015a, S. 24).

Gutknecht sieht die Responsivität in engem Zusammenhang mit der intuitiven elterlichen Didaktik. Das Verhaltensrepertoire der intuitiven Didaktik führt im Wesentlichen dazu, dass die Bezugspersonen ihr Interaktionsverhalten intuitiv angemessen abstimmen können an die aktuelle Befindlichkeit, Bedürfnisse, Vorlieben und Entwicklungsstand ihres kindlichen Gegenübers. Dadurch entsteht ein Rahmen, in dem das Kind seine wachsenden kommunikativen Fähigkeiten erproben und einüben kann (vgl. Papoušek, 2001). Laut Gutknecht bedeutet professionelle Responsivität im Wesentlichen, dass eine Fachperson die intuitiv-didaktischen Verhaltensstrategien in reflexiver Weise nutzen kann (Gutknecht, 2015a, S. 38). Das zeigt sich u. a.:

- in der Art und Weise, wie Blicke, Mimik, Gestik, Bewegungen, Berührungen, Stimme und Sprache in den Interaktionen eingesetzt werden;
- bei der Wahrnehmung und Einschätzung von körperlichen und emotionalen Ausdruckszeichen (z. B. im Hinblick auf Anspannung und Entspannung, Zugewandtheit und Abgewandtheit, Offenheit und Belastung) und Reaktion mit angemessenem Timing;
- beim beziehungsvollen Handling eines Kindes in den Alltagsroutinen über die Fähigkeit zur Tonusimitation und -modulation durch Stimme, Motorik, Berührungs- und Bewegungskompetenzen, angepasst an das Entwicklungsniveau;
- bei der ko-regulativen Steuerung des emotionalen Erregungsverhaltens eines Kindes, z. B. über den eigenen Muskeltonus, die eigene Atmung, Stimme und Blick und
- über ein expressives eigenes emotionales Ausdrucksverhalten und das Bewusstsein über die Wirkung desselben (Gutknecht, 2015a, S. 22-24).

Diese Fähigkeiten sollte die Fachkraft in den alltäglichen Interaktionssequenzen im Kita-Alltag situationsangepasst und reflektiert einsetzen können, um ihr Interaktionsverhalten (auf das Kind, die Situation, ...) abstimmen zu können.

Anders als Remsperger in ihrer Studie sieht Gutknecht die reale Qualität der Interaktionsprozesse in Kitas kritisch und konstatiert einen Mangel an Responsivität. Gründe dafür lägen in einer ungenügenden Ausbildung, ideologischen Positionen, hoher Personalfuktuation und im Entstehen „sozialer Kälte“ bei der routinehaften Ausfüh-

rung der sich täglich wiederholenden Pflegeaktivitäten (Gutknecht, 2015a, S. 36). „Responsivität wird zwar gefordert, aber unter den gegebenen Rahmenbedingungen selten angetroffen. Damit responsives Verhalten handlungsleitend wird, muss es tief internalisiert und personalisiert, als Habitus gezielt aufgebaut werden“ (ebd.).

Die Herausforderung dabei ist, dass „richtiges“ responsives Handeln konkret nur schwer beschreibbar und greifbar ist, weil es auf den jeweiligen Kontext abgestimmt sein muss und daher in höchstem Maße situationsabhängig ist. In einer Situation kann ein ganz anderes Verhalten responsiv sein als in der nächsten Situation. Beispielsweise rät Gutknecht zu Vorsicht mit der Annahme, „dass direktives Vorgehen grundsätzlich negativ [...] zu bewerten sei“ (Gutknecht, 2015a, S. 19). Responsives Handeln bedeutet ja gerade, sich situationsangemessen und flexibel zwischen Enge und Weite, Direktivität und Laisser-faire, Aktivität und Passivität bzw. Zurückhaltung zu bewegen. Das stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte.

2.2.3 Ko-Regulation von Emotionen

Im Krippenalter ist die Selbstregulation der Emotionen bei den Kindern noch nicht weit entwickelt. Die Kinder sind daher auf die interpersonale Regulation ihrer Emotionen durch die Bezugspersonen angewiesen (Holodynski & Oerter, 2012, S. 507). Im Kontext Krippe sind es die pädagogischen Fachkräfte, denen hier eine große Bedeutung zukommt (Ahnert & Eckstein-Madry, 2013, S. 343). Die Ko-Regulation von Emotionen wird daher als ein wesentliches Merkmal hochwertiger Erzieher-Kind-Beziehungen und -Interaktionen angesehen (Weltzien, 2014, S. 58). Die Fachkräfte sollten mit Trost und Unterstützung bei der Regulation negativer Emotionen zur Stressreduktion beitragen (Becker-Stoll et al., 2015, S. 65). „Kinder, die durch ihre Bezugspersonen eine kontinuierliche, feinfühligte Hilfe beim Umgang mit ihren starken negativen Emotionen bekommen, lernen schneller und besser, sich selbst zu beruhigen und mit ihren Gefühlen allmählich selber klarzukommen“ (Becker-Stoll et al., 2012, S. 52).

Die Ko-Regulation durch die Fachkräfte erfolgt in erster Linie durch Synchronisations- und Spiegelprozesse. Gutknecht (2015a, S. 44-49) beschreibt, wie die Emotionen des Kindes mimisch und sprachlich aufgenommen und gespiegelt werden. Über Stimmfärbung, Sprechmelodie und Rhythmus ist Spannungsaufbau oder -abbau möglich, ebenso über die Qualität von Berührung und Bewegung. Im Krippenkontext müssen diese Regulationsmechanismen nicht nur auf ein einzelnes Kind ausgerich-

tet sein, sondern auch auf das Erregungsniveau der Kindergruppe modulierend und regulierend einwirken (Gutknecht, 2015a, S. 39). In Mikrotransitionen ist das besonders bedeutsam, weil hier durch Hektik und Überforderung relativ leicht starke negative Emotionen und ein hohes Erregungsniveau entstehen können. „In der Arbeit mit Kleinstkindern bedürfen Mikrotransitionen eines reflexiven Einsatzes von emotionalen Regulationshilfen sowie gezielter pädagogischer Interventionen“ (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 179).

Was dabei nicht vergessen werden sollte, sind die Emotionen und das Stressempfinden auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte. Auch sie können in hektischen Übergangssituationen Stress und Überforderung verspüren. Es kommt hier das „interaktive Element der Ko-Regulation“ (Lachmann, 2004, zit. n. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 45) zum Tragen. Kinder und Erwachsene beeinflussen sich in ihren Emotionen gegenseitig, was in der Krippe durch die Gruppensituation zusätzlich verstärkt werden kann. Es ist herausfordernd, die Emotionen einer ganzen Gruppe von Kleinkindern zu regulieren, sodass dabei Emotions- und Stressregulation auch bei den Fachkräften nötig sind (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 179).

Der Alltag in einer Kita kann für die Fachkräfte sehr belastend sein, weil verschiedene Stressoren zusammenkommen und häufig wenig Zeit für die eigenen Bedürfnisse bleibt. Die Fachkräfte müssen darauf achten, ihre Belastungsgrenzen nicht zu überschreiten. Das betonen auch Becker-Stoll und Kollegen mit der Aussage „Keine Fürsorge ohne Selbstfürsorge“ (2015, S. 75). Ein reflexiver Umgang mit dem eigenen Stressniveau scheint Voraussetzung zu sein, um responsiv und ko-regulierend auf die Emotionen der Kinder eingehen zu können. Bei der Gestaltung von Mikrotransitionen sollte also auf eine entspannte Atmosphäre für die Kinder und für die Fachkräfte geachtet werden.

2.3 Die pädagogische Fachkraft als Gestalterin der Lernumgebung

Eine Fachkraft gestaltet nicht nur ihre Interaktionen und ihre Beziehungen zu den Kindern, sondern sie gestaltet und strukturiert in erheblichem Maße auch die Lernumgebung, in welcher sie sich tagtäglich gemeinsam mit den Kindern bewegt. Damit auch innerhalb des Gruppenkontextes Raum und Zeit für ruhige, intensive Gespräche bleiben kann, muss die Lernumgebung gut strukturiert sein, im Hinblick auf Räumlichkeiten, Rückzugsbereiche, Geräuschpegel und einen Tagesablauf mit sowohl ruhigen als auch turbulenten Aktivitäten. Ziel ist die Schaffung einer positiven, wertschätzenden und entspannten Lernatmosphäre (Becker-Stoll et al., 2015, S. 71).

2.3.1 Bedürfnisorientierung als Leitprinzip

Wenn es um die Qualität in pädagogischen Einrichtungen geht, steht ein Aspekt stets im Mittelpunkt: die Bedürfnisse der Kinder. Pädagogische Qualität orientiert sich am Kind und seinen Bedürfnissen und sollte daher grundsätzlich aus Kindperspektive betrachtet und bewertet werden (Becker-Stoll et al., 2015, S. 15-17). „Je besser es den Fachkräften tagtäglich gelingt, den Interessen der Kinder gerecht zu werden und im Alltagsgeschehen auf die kindlichen Bedürfnisse zu reagieren, desto hochwertiger ist die Qualität der Kindertageseinrichtung“ (Becker-Stoll et al., 2015, S. 26).

Es lassen sich verschiedene Bedürfnisse unterscheiden. Becker-Stoll et al. unterteilen in körperliche Grundbedürfnisse und seelische Grundbedürfnisse eines Kindes (2015, S. 57). Unter die körperlichen Grundbedürfnisse fallen z. B. Hunger und Durst. Mit den seelischen Grundbedürfnissen sind die Bedürfnisse nach Bindung, nach Kompetenzerfahrung und nach Autonomie gemeint. Eine hohe Qualität aus Kindperspektive verlangt eine entwicklungsangemessene Beantwortung dieser kindlichen Grundbedürfnisse (Becker-Stoll et al., 2015, S. 27). „Werden die Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz und Autonomie ausreichend befriedigt, kann sich das Kind aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen und die alterstypischen Entwicklungsaufgaben gut bewältigen“ (Becker-Stoll et al., 2015, S. 31).

Legt man diesen Qualitätsanspruch dem gesamten pädagogischen Handeln zugrunde, dann muss sich auch die Gestaltung des Tagesablaufs und der Mikrotransitionen in einer Krippe an der Erfüllung der körperlichen und seelischen Grundbedürfnisse

der Kinder ausrichten.³ Es ist erforderlich, dass in den verschiedenen Phasen bzw. Aktivitäten eines Tages auf die unterschiedlichen und sich ständig verändernden Bedürfnisse eingegangen werden kann. Grundlegend ist natürlich die Erfüllung körperlicher Grundbedürfnisse, also dass die Kinder zu angemessenen Zeiten genügend Essen und Trinken bekommen und dass sie regelmäßig gewickelt werden. Darüber hinaus müssen die Kinder die Möglichkeit haben, ihren weiteren, wechselnden Bedürfnissen nachzugehen. Es ist eine Balance nötig zwischen wilden und ruhigen Phasen im Tagesablauf, zwischen gemeinsamen Aktivitäten und individueller Beschäftigung bzw. Freispiel, zwischen sozialem Austausch und Für-sich-sein, zwischen (Raum zur) Exploration und Bindungsverhalten. Auch Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten müssen im Tagesablauf gegeben sein (Weltzien, 2014, S. 59-60).

Immer wieder wird in Qualitätskriterien darauf hingewiesen, dass die Fachkräfte sich bei der Tagesgestaltung der Krippe am individuellen Rhythmus des einzelnen Kindes orientieren sollen (Tietze & Viernickel, 2007, S. 52). Die Dauer einzelner Tagesabschnitte variiert je nach individuellen Bedürfnissen jedes Kindes. „Alle Kinder können für Fixpunkte und Routinen im Tagesablauf, wie Ankommen, Begrüßung, Mahlzeiten, Pflegeabläufe, Ruhezeiten und Verabschiedung, ihr individuelles Tempo den“ (Tietze & Viernickel, 2007, S. 57). Die Kleinkinder brauchen demnach einen bedürfnisgesteuerten Ablaufplan. Das bedeutet beispielsweise, dass ein müdes Kind jederzeit schlafen kann, auch wenn eigentlich keine „Mittagsschlafzeit“ ist. Oder dass ein waches, fittes Kind nicht schlafen muss, auch wenn gerade „Mittagsschlafzeit“ ist. Oder dass ein Kind essen darf, wenn es Hunger hat, auch außerhalb der eigentlichen Mahlzeiten. Miller bringt die Konsequenzen daraus auf den Punkt: In guten Krippen ist es selten, dass alle Kinder zur selben Zeit dasselbe tun (Miller, 2008, S. 31). Nichtsdestotrotz gibt es in den meisten Krippen einige Fixpunkte im Tagesverlauf, bei denen das kaum vermeidbar erscheint (z. B. das Frühstück, ein Singkreis, Mittagessen und Mittagsschlaf). Es muss somit auch irgendeine Form der Übergänge zwischen den verschiedenen Elementen des Tagesablaufs geben. Die Mikrotransitionen liegen zwischen den verschiedenen Aktivitäten, die im Laufe eines Tages aufeinander folgen. Sie erscheinen dadurch womöglich zunächst „nur“ funktional wie

³ Der Tagesablauf steht in unmittelbarem Zusammenhang zu den Mikrotransitionen, schließlich bestimmt die zeitliche Strukturierung, wann Wechsel von Aktivitäten, Räumen usw. stattfinden. Daher wird im Folgenden der Fokus auf die Tagesgestaltung gelegt. Überlegungen zu Raum und Material als weiteren Elementen der Lernumgebung finden sich nur am Rande.

Verbindungselemente zwischen den Aktivitäten. Ihre häufige Wiederholung, die viele Zeit und ihr Bildungspotential machen es notwendig, auch an die Gestaltung der Mikrotransitionen Qualitätsansprüche anzulegen. Und das bedeutet, sich auch in den Übergangssituationen an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren.

Zuvor wurden die seelischen Grundbedürfnisse nach Becker-Stoll et al. genannt (Bedürfnis nach Bindung, nach Kompetenzerfahrung und nach Autonomie). Auch in einer Übergangssituation sollte das Bedürfnis nach Bindung erfüllt sein, im Sinne von einem Gefühl der Sicherheit, von Halt und Orientierung und einer verlässlichen Verfügbarkeit der vertrauten Bezugspersonen. Auch in einer Übergangssituation sollten sich die Kinder als kompetent erfahren können, etwa dadurch, dass sie im Tagesablauf gut orientiert sind und die Routinen und Mikrotransitionen kompetent und selbstbewusst ohne Überforderung durchlaufen können. Und auch in Übergangssituationen sollten die Kinder eine gewisse Autonomie haben. Sie sollten Dinge selbst tun und selbst entscheiden dürfen und in ihrem Willen und ihren Wünschen ernstgenommen werden. Das ist ein hoher Anspruch, der die Fachkräfte in der praktischen Umsetzung vor Herausforderungen stellen kann.

2.3.2 Vorhersehbarkeit im Tagesablauf: Routinen, Scripts und Rituale

Für die Gestaltung des Tagesablaufs in einer Kinderkrippe spielen noch weitere Überlegungen eine Rolle. Im Rahmen der Bedürfnisorientierung wird unter anderem von einem Bedürfnis des Kindes nach Bindung und Sicherheit ausgegangen. Dieses Bedürfnis kann einerseits dadurch befriedigt werden, dass eine Fachkraft dem Kind kontinuierlich und verlässlich als sichere Basis zur Verfügung steht. Bedeutsam ist aber auch eine vorhersehbare Gestaltung des Tagesablaufs. Wenn ein Kind im Tagesverlauf gut orientiert ist, wenn es weiß, welche Aktivitäten als nächstes folgen und sich schon darauf einstellen kann, so kann auch das zu einem Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit beitragen. Die Vorhersehbarkeit für die Kinder ist daher auch ein wesentliches Qualitätsmerkmal eines guten Tagesablaufs. „Die Erzieherin plant den Tag so, dass Fixpunkte und Routinen (wie Mahlzeiten, Schlaf- und Ruhephasen) und Aktivitäten aufgrund ihrer täglichen Regelmäßigkeit und Abfolge für die Kinder vorhersehbar sind“ (Tietze & Viernickel, 2007, S. 55). Das ermöglicht es den Kindern, sich gut zu orientieren und den folgenden Ablaufschritten entspannt entgegenzusehen. Es geht also darum, einen rhythmisierten Tagesablauf mit vorhersehbaren

Kernelementen zu schaffen, diesen Ablauf immer wieder sorgfältig zu reflektieren und ihn in Bezug auf seine Angemessenheit zu hinterfragen (Gutknecht, 2012, S. 39). Die Abfolge der Tagesabschnitte sollte dabei regelmäßig sein, d. h. jeden Tag sehr ähnlich. Die Dauer der einzelnen Tagesabschnitte kann sich aber mit der Entwicklung der Kinder von Tag zu Tag verändern, sodass gegebenenfalls eine flexible Anpassung der Zeitplanung nötig ist (Tietze & Viernickel, 2007, S. 55).

Zu berücksichtigen ist bei der Zeitplanung, dass Kinder ein anderes Zeitverständnis haben als Erwachsene. Während Erwachsene ihre Zeitplanung meist an Uhrzeiten ausrichten, haben gerade Kinder in den ersten drei Lebensjahren ihr ganz eigenes Tempo. Sie achten nicht auf die Uhr, sondern denken in „Ereigniszeiten“, versunken in das, was sie gerade tun (Becker-Stoll et al., 2012, S. 97-98). Kinder brauchen daher Zeit, Tätigkeiten in ihrem Rhythmus abzuschließen und sind recht schnell verunsichert, „wenn sie von den Erwachsenen ständig zur Eile gedrängt und ermahnt werden, oder ihnen aus Zeitmangel nicht die Gelegenheit gegeben wird, Dinge selbst zu tun“ (ebd.). Darauf muss bei der Zeitplanung im Tagesablauf Rücksicht genommen werden. Es ist für die Kinder nicht wichtig, dass z. B. der Morgenkreis jeden Tag um Punkt 9:30 Uhr beginnt. Aber es ist ihnen wichtig, dass der Morgenkreis immer zuverlässig nach dem gemeinsamen Frühstück stattfindet. Die Fachkräfte sind hier gefragt, sich in die kindliche Denkweise hineinzusetzen.

Die für die Kinder so wichtige Regelmäßigkeit im Tagesablauf findet sich häufig im Zusammenhang mit den täglich wiederkehrenden Routinen. Bei den Routinen handelt es sich um vorhersehbare Aktivitäten, die im Tagesablauf mehrfach vorkommen und ein immer ähnliches Ablaufmuster haben. Meist geht es dabei um Handlungen, die mit der grundlegenden Versorgung der Kinder zu tun haben, z. B. Mahlzeiten, Wickeln, Händewaschen, Zähneputzen, Toilettengang, An- und Ausziehen (Gutknecht, 2013a, S. 34-35). Solche Routinen sind in mehrerer Hinsicht bedeutsam. Sie bergen Potenzial im Bereich der Selbstständigkeitsentwicklung. Ein Großteil des Lernens in der Krippe findet im Zusammenhang mit diesen einfachen täglichen Tätigkeiten statt (Miller, 2008, S. 31). Kinder lernen mit der Zeit, selbstständig zu essen, sich anzuziehen, auf die Toilette zu gehen usw. Sie lernen also, für sich selbst zu sorgen und ganz alltägliche Handlungen eigenständig zu vollbringen. Das kann nur gelingen, wenn es Kindern ermöglicht wird, in den Alltagsroutinen selbst aktiv zu sein. Die Fachkräfte sollten deshalb Materialien, Hilfsmittel und Anleitung in einer Weise be-

reitstellen, dass Kinder Routinen mit größtmöglicher Eigenständigkeit bewältigen können (Tietze & Viernickel, 2007, S. 54).

Von großer Bedeutung sind die Routinen außerdem für die Entwicklung sogenannter *Scripts*. Durch die häufige Wiederholung gleichartig gestalteter Routinen bauen die Kinder kognitive Ablaufschemata zu den jeweiligen Situationen auf. Sie entwickeln eine genaue Vorstellung davon, wie eine bestimmte Situation gewöhnlich abläuft. Die strukturierten Handlungsabläufe, die z. B. beim Wickeln vom Kind täglich mehrfach zusammen mit seinen Bezugspersonen absolviert werden, führen zu Repräsentationen im Gehirn, die es dem Kind ermöglichen, zu erwarten oder zu wissen, was gleich geschehen wird (Gutknecht, 2012, S. 39). Das Kind erkennt eine gleichbleibende Folge von Geschehnissen, an denen es aktiv teilnehmen kann. Widerstände und Trotzverhalten können dadurch reduziert werden (ebd.). Die Scripts sind vergleichbar mit einem Drehbuch, nach dem die Fachkräfte und Kinder üblicherweise handeln. Durch solche Scripts werden viele Situationen im Alltag für die Kinder vorhersehbar und sind ihnen in ihren feinen Ablaufschritten vertraut. Das gibt den meisten Kindern Ruhe und Sicherheit (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 51; Gutknecht, 2013a, S. 34-35). Sie fühlen sich sicher und können innerhalb dieser Situationen selbstbewusst agieren. Das Script dient ihnen dabei als „innere Landkarte“ zur Orientierung (Kramer, 2015, S. 14).

Routinen und Scripts tragen somit zu einer Vorhersehbarkeit im Tagesablauf bei, über die eine Atmosphäre von Geborgenheit und Vertrautheit geschaffen werden kann. Umsicht ist geboten, wenn entgegen der gewohnten Scripts gehandelt wird. Eine Abweichung vom den Kindern bekannten Drehbuch kann bei ihnen leicht zu Verunsicherung führen. Die Fachkraft sollte die Kinder daher behutsam auf Abweichungen vorbereiten (Gutknecht, 2015b, S. 19).

Für die vorliegende Arbeit sind die Routinen und Scripts vor allem wichtig, weil sie mit den Mikrotransitionen eng verknüpft sind. Mikrotransitionen sind Teil dieser Routinen, führen hinein und wieder hinaus oder verknüpfen eine Abfolge mehrerer Routinen. Mikrotransitionen und Routinen müssen daher im Zusammenhang gesehen werden.

Ebenfalls im Zusammenhang mit Mikrotransitionen von großer Bedeutung sind Rituale (Miller, 2008, S. 10). Dem allgemeinen Sprachgebrauch nach handelt es sich bei einem Ritual um ein „gleich bleibendes, regelmäßiges Vorgehen nach einer festge-

legten Ordnung“ (Zwahr, 2006, S. 213). Gerade bei den soeben geschilderten Routinen im Krippenalltag kann man durchaus von Ritualen bzw. ritualisierten Abläufen sprechen, die sich im Zusammenspiel von Fachkräften und Kindern mit der Zeit herauskristallisieren. In der frühpädagogischen Fachliteratur ist der Begriff jedoch meistens noch etwas enger gemeint und bezeichnet konkrete einzelne Handlungen wie beispielsweise bestimmte Lieder, Melodien, Sprüche oder Fingerspiele. Solche Rituale können dazu dienen, eine spezifische Aktivität zu markieren und stellen Signale an die Kinder dar, um z. B. den Beginn des nächsten Tagesabschnitts einzuläuten (Kleemiß, 2011, S. 8). Rituale sind symbolhaft mit bestimmten Handlungen verknüpft. Sie triggern bei den Kindern das Abrufen eines bestimmten Scripts. Ein Beispiel ist das Schlagen einer Klangschale, um die Kinder zum Morgenkreis zusammenzurufen. Auch optische Reize, Handpuppen, Piktogramme usw. können ritualhaft eingesetzt werden. So können die Kinder auf unterschiedlichen Kanälen auf die nachfolgende Aktivität eingestimmt werden. Wird mit festen Ritualen für verschiedene Abschnitte im Tagesablauf gearbeitet, wissen die Kinder, was als nächstes passiert und was von ihnen erwartet wird (Miller, 2008, S. 10). Rituale erleichtern den Wechsel zwischen verschiedenen Aktivitäten im Tagesverlauf und helfen bei der Rhythmisierung des Tagesablaufs (Becker-Stoll et al., 2012, S. 98). Sie stellen für die Kinder wichtige Orientierungspunkte innerhalb eines vorhersehbaren Tagesablaufs dar.

In den vorangegangenen Absätzen wurde die Wichtigkeit eines regelmäßigen und strukturierten Tagesablaufs herausgestellt. Die Strukturierung darf jedoch nicht missverstanden werden als ein starres Korsett, in das die Elemente des Tages gezwängt werden. Jooß-Weinbach (2012b) schildert auf der Basis einer Beobachtungsstudie die Risiken, die aus einer zu starren Strukturierung erwachsen können. Der Tagesablauf wird zwar in fast allen Kindertageseinrichtungen als bedürfnisorientiert verstanden und beschrieben, stellt jedoch vielerorts „ein fast unumstößliches Gerüst“ dar, unter dessen fester Struktur sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder letztlich leiden (Jooß-Weinbach, 2012b, S. 177). Ausgangspunkt ist ein fehlgeleitetes Verständnis von Struktur und Ordnung als Drang zur Reglementierung, Kontrolle und Sanktionierung (Jooß-Weinbach, 2012b, S. 178). Der Tagesablauf scheint (von außen betrachtet) jedoch zu funktionieren, weil die Kinder die jeweiligen erwünschten Verhaltensweisen einüben, Gehorsam zeigen und dadurch die Fachkräfte sich in ihrer Weise der Strukturierung bestätigt fühlen. Über die Zeit werden die Handlungsmuster dadurch von Kindern und Fachkräften immer wieder reproduziert und die bestehende

Ordnung weiter verfestigt. Die Bedürfnisse der Kinder werden mechanistisch abgehandelt, mit dem Anstrich individueller Orientierung. Es kommt bei den Beteiligten zu einer „Resignation vor der normierten Ordnung“ (Jooß-Weinbach, 2012b, S. 180). Eine Reflexion über die Angemessenheit der Tagesstruktur erfolgt dann allenfalls noch *pro forma*.

Jooß-Weinbach fordert daher eine flexible Ordnungsstruktur im Tagesablauf, in der die vorhandenen Regeln und Strukturen reflektiert und flexibel angewandt werden. So soll ein Handlungs- und Entscheidungsspielraum erhalten bleiben, der ein situatives Eingehen auf die Kinder ermöglicht (Jooß-Weinbach, 2012b, S. 189). Denn „auch in ritualisierten Abläufen bleibt die individuell gerichtete Aufmerksamkeit unverzichtbar“ (Becker-Stoll et al., 2015, S. 107). Beschreiben lässt sich der Tagesablauf nach diesem Verständnis womöglich als modularer Baukasten von Programmbausteinen. Jeder Baustein und der Übergang in ihn hinein ist in sich strukturiert, die zeitliche Kombination der Bausteine im Verlauf eines Tages bleibt flexibel und kann an den Bedürfnissen der Gruppe ausgerichtet werden. Eine Grobstruktur mit einigen wenigen Fixpunkten (Spielen – Mittagessen – Mittagsschlaf – Spielen) dient als Gerüst, innerhalb dessen dann weitere Elemente arrangiert werden können. Die pädagogischen Fachkräfte sind hierbei dann die Organisatorinnen, die die Programmbausteine gemäß aktueller Bedürfnislagen zusammenfügen. Dabei sollten sie den Kindern, metaphorisch gesprochen, als „Leuchttürme“ dienen. Sie sind Bezugspunkte, an denen sich die Kinder in den Abläufen eines flexibel gestalteten Tages orientieren können.

2.3.3 Kindliche Kooperationsbereitschaft

Im Kontext der Mikrotransitionen sollen die Kinder häufig zu einer bestimmten Zeit eine bestimmte Handlung ausführen. Damit sie das machen, müssen die Fachkräfte eine tendenziell stärker steuernde Rolle einnehmen als sie es womöglich während des restlichen Tages (z. B. während des Freispiels) tun. Sie geben dabei in der Regel viele Anweisungen, was die Kinder machen sollen. Hier kommt es dann auf die Bereitschaft der Kinder an, die Anweisungen umzusetzen und sich somit folgsam zu verhalten. Die Kooperationsbereitschaft der Kinder wird auch als *compliance* bezeichnet. Im weiteren Sinne versteht man unter *compliance* die Bereitschaft, sich durch die Bezugsperson sozialisieren zu lassen und kulturelle Normen und Regeln zu adaptieren (Glüer, 2013, S. 92). Im engeren Sinne gemeint ist die Folgsamkeit

gegenüber Anweisungen von Bezugspersonen (Glüer, 2013, S. 90) bzw. die Bereitschaft eines Kindes, auf Impulse einer Bezugsperson einzugehen (Weltzien, 2014, S. 70-71).

Die compliance von Kindern wurde bislang überwiegend quantitativ in Experimentalsettings erforscht, häufig anhand von strukturierten Aufräum- und Verbotsaufgaben (Glüer, 2013, S. 92). Es wurden dabei unterschiedliche Qualitäten der kindlichen compliance systematisiert (siehe Glüer, 2013, S. 93):

- *committed compliance*: Die Kinder folgen Anweisungen bereitwillig aus voller Überzeugung.
- *situational compliance*: Die Kinder folgen den Anweisungen der Bezugspersonen nur halbherzig und ohne Überzeugung, es ist eine mehrfache Wiederholung der Aufforderung nötig.
- *passive noncompliance*: Die Kinder ignorieren die Anweisungen.
- *Refusal, negotiation bzw. defiance*: Die Kinder lehnen die Anweisungen aktiv ab.

Welche Form der compliance Kinder wie häufig zeigen, scheint mit ganz unterschiedlichen Faktoren zusammenzuhängen. Genannt werden neben emotionsregulatorischen Kompetenzen der Kinder und ihren sprachlichen Fähigkeiten auch Erziehungspraktiken und Erziehungsstil der Eltern. Eine hohe elterliche Responsivität, emotionale Wärme und Vertrauen haben einen positiven Effekt auf die compliance der Kinder (Glüer, 2013, S. 96-100). In einer Beobachtungsstudie in US-amerikanischen Kindergärten fanden Wachs, Gurkas und Kontos (2004; zit. n. Glüer, 2013, S. 100), dass eine hohe Betreuungsqualität mit mehr committed compliance im Zusammenhang stand, während sich bei eher chaotischen Tagesabläufen weniger committed compliance zeigte. Beim Verhalten der Fachkräfte war eine stärkere Kontrolle durch die Fachkraft verbunden mit weniger committed compliance und mehr passive noncompliance bei Kindern mit schwierigem Temperament.

Weltzien (2014) fasst die Ergebnisse der compliance-Forschung zusammen. Ein Erziehungsverhalten, das von Responsivität, Wärme, Vertrauen und einem positiven emotionalen Klima geprägt ist, führt zu mehr committed compliance. Die Kinder erhalten weniger direkte Anweisungen, sondern vielmehr Erklärungen und Begründungen für eine Aufgabe. Misstrauen, Druck und Härte hingegen führen eher zu einer geringeren Kooperationsbereitschaft der Kinder (Weltzien, 2014, S. 71-72). Eine gute

Interaktions- und Beziehungsqualität beeinflusst das kindliche Verhalten hinsichtlich Kooperation und Beteiligung also positiv (Weltzien, 2014, S. 73).

Diese Forschungsergebnisse zur kindlichen compliance unterstreichen, wie wichtig eine gute Beziehung und ein positives Interaktionsklima dafür sind, dass Kinder in Mikrotransitionen kooperieren und den Anweisungen der Fachkräfte bereitwillig Folge leisten.

2.4 Spannungsfelder im Tagesablauf und bei der Gestaltung der Mikrotransitionen

Betrachtet man die vorangehenden Abschnitte zusammenfassend, ergibt sich die Idealvorstellung einer dialogorientierten Pädagogik, in der das einzelne Kind mit seinen Bedürfnissen und Entwicklungsthemen im Mittelpunkt stehen soll. „Individualisierte Bildungsplanung [ist] zum Grundprinzip im Bereich der Früh- und Kindheitspädagogik geworden“ (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 73). In einem Kita-Setting, das aber nun mal auf die Betreuung von größeren Kindergruppen ausgelegt ist, kann eine solche Pädagogik in der Praxis rasch an ihre Grenzen stoßen. „Bei der aktuellen Debatte um Bindung und Bildung bleibt vielfach vage, wie das ko-regulative und ko-konstruktive Verhalten der Pädagogin in den vielen unterschiedlichen Alltagsinteraktionen gestaltet werden soll“ (Gutknecht, 2015a, S. 14).

Jooß-Weinbach (2012a) spricht in diesem Zusammenhang von Paradoxien, weil es in vielen Bereichen Idealvorstellungen gibt, die nur schwerlich miteinander vereinbar zu sein scheinen. Ein Beispiel: Einerseits besteht der Anspruch, die Kinder zuverlässig vor Gefahren zu schützen und Verletzungen zu vermeiden. Andererseits sollen die Kinder, auch motorisch, viel ausprobieren und Erfahrungen sammeln dürfen (Jooß-Weinbach, 2012a, S. 127). Eine pädagogische Fachkraft kann diesen beiden Zielen nicht vollends gerecht werden, sondern muss zugunsten des einen meist Abstriche beim anderen machen. Kinder, die motorische Herausforderungen in Angriff nehmen dürfen, werden sich zwangsläufig immer wieder mal kleinere Blessuren wie Beulen und Schrammen zuziehen. Es gilt also stets, innerhalb eines solchen Span-

nungsfeldes einen angemessenen Mittelweg zu finden. Dieser muss gegenüber Eltern vertreten werden können und zudem auch realistisch umsetzbar sein in einem mitunter schwierigen Arbeitskontext. „Die Arbeit mit der jüngsten Altersgruppe ist sehr herausfordernd und stellt hohe Ansprüche an die Belastbarkeit des Personals. Nicht immer werden die Arbeitsbedingungen als ausreichend und unterstützend erlebt“ (Becker-Stoll et al., 2015, S. 16).

Auch bei der Gestaltung der Mikrotransitionen lassen sich solche Spannungsfelder erkennen.

2.4.1 Individuelle Bedürfnisse versus Gruppenbedürfnisse

In den Abschnitten 2.3.1 und 2.2 sind die Bedürfnisorientierung und die Wichtigkeit gelungener Interaktionsprozesse dargestellt worden. Es wird in der Fachliteratur vielfach eine Idealvorstellung beschrieben, wie entwicklungsförderliches Handeln dem einzelnen Kind gegenüber aussieht. Der Faktor „Gruppe“ wird dabei jedoch oft ausgeblendet. Gefordert wird eine Pädagogik, die am einzelnen Kind und seinen Bedürfnissen orientiert ist und die dadurch aber an ihre Grenzen gerät, wenn der Alltag einer Kita gruppenbezogenes Handeln zwingend nötig macht. Es bleibt ungewiss, „wie die Erzieherinnen den jungen Kindern mit ihren individuellen Bedürfnissen innerhalb einer standardisierten und auf die Gruppe ausgerichteten Organisation gerecht werden können“ (Jooß-Weinbach, 2012b, S. 182).

In einer Krippengruppe mit zehn Kindern unterschiedlichen Entwicklungsstandes, unterschiedlichen Temperaments, unterschiedlicher Vorlieben und Abneigungen und mit unterschiedlichem Biorhythmus etc. entsteht ständig eine Vielzahl unterschiedlicher Bedürfnisse (Fiktives Beispiel: Die Kinder A, B und C brauchen Bewegung und wollen in den Garten, D und E brauchen ein Nickerchen, Kind F hat Durst, die Kinder G und H bekommen schon Hunger, Kind I hat sich wehgetan und braucht Trost, Kind J hat etwas in der Windel.). Es ist meist nicht möglich, allen diesen Bedürfnissen zeitgleich nachzukommen. Also müssen die Fachkräfte versuchen, Prioritäten zu setzen und die drängendsten Bedürfnisse „abarbeiten“. In der Gruppensituation können Fachkräfte daher nicht immer feinfühlig beim einzelnen Kind sein und prompt reagieren (vgl. König, 2009; Remsperger, 2013). Vielmehr müssen sie ihre Aufmerksamkeit und Feinfühligkeit gruppenbezogen ausrichten. „Die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines jeden einzelnen Kindes müssen dabei unter Einbeziehung der An-

forderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient werden“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 75-76). Die Fachkräfte bewegen sich dabei in einem ständigen Spannungsfeld: Bedienen sie die Bedürfnisse einzelner Kinder? Welche zuerst? Oder versuchen sie, einen gemeinsamen Nenner zu finden und wägen ab, was in einer bestimmten Situation wohl der Kindergruppe gut tun würde? Dabei gehen dann individuelle Bedürfnisse womöglich unter.

Bei Mikrotransitionen zeigt sich die Problematik ganz praktisch. Es handelt sich meist um Situationen, in denen mehrere bzw. alle Kinder einer Gruppe zur selben Zeit das Gleiche tun sollen. Beispielsweise wechseln alle vom Spielen zum Mittagessen. Oder alle wechseln vom Gruppenraum in den Garten, meist mit Zwischenschritt Anziehen in der Garderobe. Der Zeitpunkt der Wechsel wird von den Fachkräften zwar meist mit den Bedürfnissen der Kindergruppe begründet (Fiktive Beispiele: „Die Kinder brauchen jetzt alle bisschen frische Luft.“ oder „Die Kinder haben alle schon richtig Hunger.“), die tatsächliche Bedürfnislage ist jedoch selten so homogen. Auf abweichende, individuelle Bedürfnisse kann in einer solchen Situation nur schwer Rücksicht genommen werden. „Allen Kindern wird zu einer bestimmten Zeit ein bestimmtes Bedürfnis zugeschrieben und dieses muss dann auch vom Kind angenommen und erfüllt werden“ (Jooß-Weinbach, 2012b, S. 183) (Fiktive Beispiele: Auch ein Kind, das eigentlich noch drinnen sein Spiel beenden will, muss mit in den Garten. Auch ein Kind, das noch keinen Hunger hat, wird mit an den Essenstisch gesetzt.). Auch während des Übergangs an sich können dann unterschiedliche Bedürfnisse zu Tage treten. Manche Kinder sind vielleicht sehr unsicher und brauchen viel enge Zuwendung und Körperkontakt durch die Fachkraft. Diese muss jedoch auch anderen Kindern behilflich sein. Manche Kinder wollen ihre Kompetenz und Autonomie betonen und alles alleine machen, z. B. Schuhe anziehen. Das dauert jedoch, und so werden mit der Zeit die Kinder ungeduldig, die schon fertig sind.

Es ist somit eine Herausforderung, die Übergangssituationen so zu timen und zu strukturieren, dass damit den Bedürfnissen möglichst vieler Kinder entsprochen wird.

2.4.2 Strukturierung versus Flexibilität

In Abschnitt 2.3.2 ist bereits angeklungen, dass bei der Gestaltung des Tagesablaufs einer Krippe eine Balance gefunden werden muss zwischen einer vorhersehbaren Struktur, die den Kindern Orientierung bietet, und einer Flexibilität, die ein Eingehen

auf aktuelle situative Umstände ermöglicht. Die Fachkräfte müssen verlässliche Regelmäßigkeiten schaffen, aber trotzdem die Möglichkeit wahren, die Abläufe an die jeweils aktuellen Gegebenheiten und die akuten Bedürfnislagen der Kindergruppe anzupassen.

In den Mikrotransitionen können ritualisierte Abläufe hilfreich sein. Sind die einzelnen Schritte eines Übergangs den Kindern in Form eines Scripts präsent und können die Kinder sie weitgehend eigenständig (und in ihrem Tempo) durchlaufen, kann das die Fachkräfte entlasten. In einer gut funktionierenden Struktur absolvieren die Kinder den Übergang zu einem großen Teil selbst. Ihr Script beschreibt ihnen den Weg durch die Übergangssituation und gibt ihnen Hinweise, was an welcher Station zu tun ist (Kramer, 2015, S. 14-15). Die Kinder sind im Idealfall gut gehalten, selbst-reguliert und relativ unabhängig von Steuerung, Regulation und Reglementierung durch die Fachkräfte. Diese müssen weniger Anweisungen und Aufforderungen an die Gruppe geben. Sie haben dadurch unter Umständen mehr Raum, in Interaktionen mit einzelnen Kindern zu gehen. Eine klare und gut etablierte Grobstruktur kann auf diesem Wege Raum schaffen für individuelle Zuwendung. Die Fachkräfte können sich „in einem gleichbleibenden und klar strukturierten Ablauf besser auf das einzelne Kind konzentrieren“ (Kramer, 2015, S. 13).

Es gibt jedoch auch Nachteile einer starken Strukturierung der Übergangssituationen. Erstens ist es möglich, dass die vorgegebene Struktur an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigeht und dadurch bei den Kindern negative Reaktionen und Stress hervorruft. Es werden Widerstände und Trotz ausgelöst, die dann von den Kindern nicht mehr selbst reguliert werden können und somit eine Begleitung und Regulation durch die Fachkräfte notwendig machen (siehe Abschnitt 2.2.3). Das kann zu Hektik und Stress bei den Beteiligten führen. Setzen die Fachkräfte ihre Strukturierung gegen die Widerstände der Kinder trotzdem weiter durch, kann das bei den Kindern in einer Form resignativer Gehorsamkeit resultieren, die individuelle Bildungsprozesse einschränkt (siehe Abschnitt 2.3.2).

Zweitens ist es möglich, dass ein immer gleich strukturierter Ablauf von den Kindern so sehr verinnerlicht wird, dass eine umso größere Verunsicherung entsteht, wenn der Ablauf, aus welchen Gründen auch immer, mal nicht eingehalten wird. Durch die Abweichung wird das den Kindern bekannte Script enttäuscht und gewohnte Orientierungspunkte gehen verloren. Gewissermaßen wird der Plan durchkreuzt, den Kinder sich innerlich gemacht haben. Neben einer Verunsicherung kann das auch zu

Trotz führen, gerade im Krippenalter. Trotzreaktionen sind bekanntermaßen häufig anzutreffen, wenn Kinder nicht das umsetzen können, was sie sich selbst vorgenommen haben (Becker-Stoll et al., 2012, S. 53). Das kann auch der Fall sein, wenn ein Kind eine von ihm begonnene Handlung nicht zu Ende bringen kann, z. B. weil der Übergang zu einer nächsten Aktivität ansteht.

Beim Abwägen zwischen Strukturierung und Flexibilität muss eine Fachkraft somit auch immer die Fähigkeit der Kinder einschätzen, mit Abweichungen umgehen zu können (Gutknecht, 2015b, S. 19). Es gilt zu bedenken, über welche Methoden ein Ablauf strukturiert wird, welche Elemente feste, relativ unveränderliche Fixpunkte sind (die den Kindern Orientierung bieten) und welche Elemente aktuellen Bedürfnissen angepasst werden können (um Flexibilität zu ermöglichen). Fixpunkte können alle möglichen Details der Lernumgebung sein, z. B. bestimmte funktionale Gegebenheiten der Räume oder der Materialien. Und nicht zuletzt sind die Fachkräfte auch selbst als ko-regulierende Andere wichtige Bezugspunkte, die Verlässlichkeit ausstrahlen können und als sichere Basis möglichst kontinuierlich verfügbar sein sollten (Metapher des „Leuchtturms“).

2.4.3 Partizipation und eigenständiges Handeln versus zeitliche Zwänge

Ein weiteres Spannungsfeld dreht sich im Wesentlichen um die zeitlich-organisatorische Gestaltung der Übergangssituationen. Zu Beginn von Abschnitt 2.2 ist in aller Kürze das Bild vom Kind als einem aktiven, neugierigen Lerner beschrieben worden. Entwicklung setzt nach diesem Verständnis viel eigenständiges Tun und Ausprobieren voraus, das die Kinder gerade in ihrer Autonomiephase auch mitunter vehement einfordern. Dieses Bedürfnis nach selbstständigem Tun kollidiert in Mikrotransitionen mit zeitlichen und organisatorischen Zwängen. Zwischen den recht festen „Programmpunkten“ Frühstück, Morgenkreis, Wickeln, Mittagessen und Schlafen ist die Zeit für andere Aktivitäten oft überraschend knapp (Weltzien, 2014, S. 16). In Kitas mit mehreren Gruppen ist es zudem an einigen Punkten notwendig, Abläufe genau miteinander zu koordinieren. Herausforderung ist es dann, innerhalb dieser Abläufe und des womöglich engen zeitlichen Rahmens auch in Übergangssituationen Freiräume zu erhalten, welche die Kinder für eigenständiges Handeln nutzen können (z. B. beim eigenständigen An- und Ausziehen). Langfristig gesehen werden

die Kinder dadurch selbstständiger und können mehr und mehr Routinen auch ohne Hilfe der Fachkräfte durchführen, wodurch diese entlastet werden. Aus dieser Überlegung heraus macht es also Sinn, wenn die Fachkräfte für die Übergänge viel Zeit einplanen, sich geduldig zeigen und die Kinder zu selbstständigem Handeln ermutigen. Kurzfristig gesehen dauert es lange und kostet Zeit, wenn die Kinder versuchen, vieles selbst zu machen. Das führt dazu, dass viel Zeit in den Übergängen und Routinen verbracht wird. Und das wiederum lässt weniger Zeit für andere Bildungsaktivitäten wie Ausflüge oder gezielte Angebote. Und es führt außerdem dazu, dass in den Übergängen leichter Wartezeiten für einzelne oder mehrere Kinder entstehen. Diese Wartezeiten sind kritisch für die Atmosphäre in den Mikrotransitionen (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 179). Bei zu vielen bzw. zu langen Wartezeiten besteht die Gefahr von Langeweile. Und bei „Langeweile bzw. Ungeduld unterschreitet der Organismus einen für das Kind tolerierbaren Wohlfühl-Wert, den es in der Regel durch Spielinitiativen und Bewegungsinteraktionen auszugleichen versucht“ (Kramer, 2015, S. 14). Das sorgt für Unruhe, gerade in einer Übergangssituation, in der sich oft viele Kinder auf engem Raum aufhalten (z. B. in der Garderobe, am Esstisch oder beim Händewaschen). Die Herausforderung scheint also zu sein, die Übergänge zeitlich großzügiger zu gestalten, dabei aber trotzdem Wartezeiten für einzelne Kinder zu vermeiden. Gibt es längere Wartezeiten, sollten sie interessant gestaltet werden. Dies kann geschehen, indem den Kindern gezielt sinnvolle, sozial erwünschte Beschäftigungsmöglichkeiten angeboten werden, wie z. B. selbstständig ein Bilderbuch anzugucken (Kramer, 2015, S. 17). Zu attraktiv dürfen diese Beschäftigungsmöglichkeiten allerdings wiederum auch nicht sein, sonst lassen sich die Kinder dann vermutlich nur schwer zum folgenden Handlungsschritt motivieren.

Die zuvor umrissenen Spannungsfelder und Herausforderungen verdeutlichen, dass es nötig ist, sich um die Gestaltung der Übergangssituationen in einer Kinderkrippe genaue Gedanken zu machen. Dabei müssen von den Fachkräften eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte berücksichtigt und miteinander abgewogen werden. Es braucht hierbei ein strukturiertes, zielgerichtetes Vorgehen.

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

3.1 Fragestellung und Zielsetzung

Die bisherigen Ausführungen zeigen: Mikrotransitionen sind Schlüsselsituationen im Tagesverlauf einer Krippe, die für Kinder und pädagogische Fachkräfte sehr anspruchsvoll sein können. Die Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, die Mikrotransitionen trotz schwieriger Bedingungen in einer hohen pädagogischen Qualität zu gestalten. Auch in Mikrotransitionen sollte responsives Verhalten den Kindern gegenüber möglich sein. Es sollten sich die pädagogischen Leitideen von gelungenen Interaktionen, Bedürfnisorientierung, Vorhersehbarkeit sowie der Ermutigung zu Autonomie und Partizipation widerspiegeln, sodass Kinder und Fachkräfte die Übergangssituationen in einer positiven und kooperativen Atmosphäre gemeinsam durchlaufen können.

Bislang ist im deutschsprachigen Raum wenig Fachliteratur vorhanden, die sich spezifisch und ausführlich mit dem Thema Mikrotransitionen auseinandersetzt, weder auf wissenschaftlich-theoretischer Ebene noch bezogen auf die pädagogische Praxis. Die Gestaltung von Mikrotransitionen ist bisher kaum empirisch untersucht worden. Studien wie die von Kramer zum Schlafen in der Kinderkrippe können hier ein wichtiger Anfang sein, fokussieren allerdings auf nur eine bestimmte Mikrotransition (vgl. Kramer, 2015). Die empirische Basis bleibt ausbaufähig. Pädagogischen Fachkräften steht kaum Material zur Verfügung, das sie systematisch bei einer gelungenen Gestaltung der Mikrotransitionen in ihrer jeweiligen Kita unterstützen könnte. Es ist davon auszugehen, dass Mikrotransitionen in deutschen Kindertagesstätten weitgehend ungeplant ablaufen und von den Fachkräften wenig reflektiert werden.

Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, Mikrotransitionen in Kinderkrippen genauer zu erforschen. Außerdem sollen die gewonnenen Erkenntnisse direkt für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden.

Die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit lautet:

Wie lässt sich die pädagogische Gestaltung von Mikrotransitionen in Kinderkrippen beobachten, analysieren und optimieren?

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

Die Fragestellung setzt sich aus drei Teilfragestellungen zusammen:

1) Wie lässt sich die pädagogische Gestaltung von Mikrotransitionen in Kinderkrippen **beobachten**?

Diese Frage zielt auf die Erhebung von empirischen Daten zu Mikrotransitionen ab. Die Formulierung impliziert, dass dabei ein beobachtendes Verfahren zum Einsatz kommen sollte. Hier geht es also im Kern darum, ein Vorgehen zu wählen, das dem Untersuchungskontext Kinderkrippe angemessen ist und das aufschlussreiche Daten verspricht.

2) Wie lässt sich die pädagogische Gestaltung von Mikrotransitionen in Kinderkrippen **analysieren**?

Hier geht es darum, passende Kriterien für die Analyse der zuvor gewonnenen Daten zu finden. Ziel ist es, mithilfe dieser Analyse Kriterien Verhaltensmuster zu erkennen, die für den Verlauf der Mikrotransitionen von besonderer Relevanz zu sein scheinen und deren Aufrechterhaltung oder Durchbrechung für die pädagogischen Fachkräfte Ansatzpunkte zu einer Veränderung der Mikrotransitionen sein könnten.

3) Wie lässt sich die pädagogische Gestaltung von Mikrotransitionen in Kinderkrippen **optimieren**?

Zur Beantwortung dieser Frage muss herausgearbeitet werden, auf welchen Wegen die Gestaltung der Mikrotransitionen verbessert werden kann und wie die zuvor in Beobachtung und Analyse gewonnenen Erkenntnisse aufbereitet werden können, um pädagogischen Fachkräften dabei zu helfen.

Ziel ist, dass am Ende des Forschungsprozesses ein Reflexionsinstrument steht, welches pädagogische Fachkräfte bei der Optimierung der Mikrotransitionen in ihrer Kita unterstützt. Die Komplexität der Übergangssituationen und ihre Abhängigkeit von den Kontextbedingungen der jeweiligen Kita lassen es unpassend erscheinen, dass das Instrument Patentrezepte vorgibt nach dem Motto „So müssen Mikrotransitionen gestaltet sein“. Vielmehr soll es Reflexionsansätze bieten und im Sinne der Responsivität Abstimmungs- und Anpassungsprozesse anstoßen können.

Die Teilfragestellungen 1) und 2) wurden teilweise schon bearbeitet im Rahmen eines Forschungsprojektes, das der Masterarbeit vorangegangen ist. Dabei wurde ein Schema zur Analyse videografiert Mikrotransitionen entwickelt, welches nun in der vorliegenden Arbeit zum Einsatz kommt. Der Schwerpunkt bei der Masterarbeit lag somit eher auf den Teilfragen 2) und 3). Nichtsdestotrotz sind im Folgenden auch die

Schritte bei der Entwicklung des Analyseschemas geschildert, um den Forschungsprozess als Ganzes für den Leser nachvollziehbar zu machen.

3.2 Methodologische Vorüberlegungen

Die eingeschränkte Verfügbarkeit spezifischer theoretischer Konzepte zum Themenkomplex Mikrotransitionen legte für das Forschungsvorhaben einen qualitativen, überwiegend explorativ und induktiv vorgehenden Forschungsansatz nahe. Außerdem lag es nahe, sich möglichst dicht an das tatsächliche Geschehen in einer Kinderkrippe zu begeben. In einem Experimentalsetting ist das kaum zu realisieren. Auch Interviews sind mit Krippenkindern nicht möglich. Bei Interviews mit pädagogischen Fachkräften wäre vermutlich zu sehr deren subjektive Sichtweise auf Mikrotransitionen in den Vordergrund gerückt worden und das tatsächliche Geschehen in den Hintergrund. Und genau dieses reale Geschehen sollte ja systematisch beobachtet werden.

Aufgrund der schon beschriebenen hohen Komplexität von Mikrotransitionen erschien die Videographie als medienunterstützte Form der Verhaltensbeobachtung als die Methode der Wahl. Allgemein wird Verhaltensbeobachtung eingesetzt, wenn die natürlichen Verhaltensströme der Beobachteten erfasst werden sollen, z. B. ihre Interaktion. Die Videoaufnahme stellt dabei eine besondere Art der Protokollierung dar, über die das Geschehen mit einem vergleichsweise geringen Informationsverlust festgehalten wird (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011, S. 25). In der bildungswissenschaftlichen Forschung eröffnet Videographie „die Möglichkeit, die ‚Flüchtigkeit‘ pädagogischer Prozesse zu erfassen und Mikrostrukturen des pädagogischen Handelns zu analysieren“ (König, 2013, S. 818). Weitere Vorteile der Videographie kommen bei der Analyse der Videos zum Tragen. Das Videomaterial kann beliebig oft angesehen und ausgewertet werden. Auch eine Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Auswertungsansätzen ist prinzipiell möglich.

Der Aufwand für Erhebung, Transkription und Auswertung videographischer Daten ist im Allgemeinen relativ hoch. Gerade die Transkription und Analyse kann sehr komplex und zeitintensiv sein (König, 2013, S. 820). Für das hier beschriebene Forschungsvorhaben erschien die Videographie dennoch angemessen und sinnvoll.

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

Zentrale Probleme von wissenschaftlichen Beobachtungen im Allgemeinen und von Videographie im Speziellen sind die Antinomie von Nähe und Distanz sowie das sogenannte Beobachterparadoxon (Brinker & Sager, 2001, S. 31-32). Je nach Untersuchungskontext entsteht durch die Anwesenheit von Beobachter und ggf. Kamera eine unterschiedlich große Verzerrung der Wirklichkeit bzw. „Störung“ der natürlichen Abläufe (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 239). Diese Beeinflussung durch den Beobachter muss reflektiert und bei der Auswertung und Interpretation der Daten berücksichtigt werden. Geringer ist die Beeinflussung des Beobachtungsgegenstandes bei verdeckten Beobachtungen. Verdeckte Beobachtungen sind jedoch, insbesondere wenn sie mit Videoaufnahmen verbunden sind, aus rechtlichen, ethischen und auch ganz praktischen Gründen (die Fachkräfte würden die Kamera vermutlich bemerken) schwierig (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 23; Hussy et al., 2013, S. 240-241). Daher erfolgte die Beobachtung in vorliegender Studie nicht verdeckt, sondern offen.

3.3 Entwicklung eines Analyseschemas für Mikrotransitionen

3.3.1 Datenerhebung

Vorbereitung

Als Basis für die Entwicklung des Analyseschemas sollten Mikrotransitionen im Alltag einer Kinderkrippe auf Video festgehalten werden. Gefilmt wurde in nur einer Einrichtung, um den organisatorischen Aufwand in einem vertretbaren Rahmen zu halten. Es war zu erwarten, auch schon in einer einzigen Einrichtung durch die verschiedenen Gruppen und Fachkräfte eine ausreichend große Varianz bei der Gestaltung der Mikrotransitionen beobachten zu können.

Eine Krippe im Rhein-Neckar-Kreis erklärte sich zur Kooperation bereit. Es handelt sich um die Kita eines größeren freien Trägers mit zwei altersgemischten Gruppen von 0-3 Jahren. Beide Gruppen sind ausgelegt auf die Betreuung von zehn Kindern. Das Team besteht aus der Einrichtungsleitung, fünf pädagogischen Fachkräften und zwei Anerkennungspraktikantinnen. Nach Aussage der Leitung fand im Team bisher keine gezielte Auseinandersetzung mit Mikrotransitionen allgemein statt, sondern allenfalls punktuelle Arbeit an ganz bestimmten Situationen, u. a. dem Übergang Es-

sen – Waschraum – Schlafen. Anfang Juni 2015 fand ein ganztägiger Erkundungsbesuch in der Einrichtung statt, bei dem der Forschende sich dem Team, den Eltern und den Kindern vorstellen sowie die Einverständniserklärungen zum Filmen einholen konnte. Außerdem gewann er einen Überblick über die Räumlichkeiten und den Tagesablauf. Die Krippe schien vom Personalschlüssel, der konzeptionellen Ausrichtung, dem Familienklientel und den Räumlichkeiten eine Kinderkrippe zu sein wie viele andere auch. Sie entsprach also annähernd dem, was Gerring im Kontext von Fallstudien als „typical case“ bezeichnet (Gerring, 2007, S. 91-93).

Bei der Vorbereitung der eigentlichen Datenerhebung stellten sich auch Fragen zum Kamerasetting. Solche technischen Überlegungen bestimmen letztlich die Qualität der Aufnahmen und damit auch ihre Brauchbarkeit für die Analyse. Ein hoher technischer Aufwand erhöht die Chancen für eine hohe Qualität der Aufnahmen (Brinker & Sager, 2001, S. 38-39). Dabei zu bedenken ist jedoch die Beeinflussung des Geschehens durch Beobachter und Kamera(s). Je umfangreicher die technische Ausstattung, desto auffälliger ist sie und desto weniger kann von einer natürlichen Situation ausgegangen werden. Die einzelnen Räume der kooperierenden Einrichtung sind gut zu überblicken, daher erschien eine Erhebung mit nur einer Kamera ausreichend und im Hinblick auf den zu erwartenden Aufwand bei der Auswertung angemessen. Verwendet wurde ein portabler Camcorder, um bei den Aufnahmen mobil sein zu können. Die Tonaufnahme erfolgte mit einem externen Richtmikrofon, um eine gute Tonqualität sicherzustellen und insbesondere die Äußerungen der jeweiligen pädagogischen Fachkraft gut zu erfassen.

Durchführung

Die Videoaufnahmen entstanden an vier aufeinanderfolgenden Tagen im Juni 2015. Gefilmt wurden die von den Fachkräften im Verlauf des Tages initiierten Übergänge. Durch die Begrenztheit des Kameraobjektivs und aufgrund von Raumwechseln im Verlauf der Übergangssequenzen war es selten möglich, das Handeln aller Fachkräfte und Kinder gleichzeitig aufzuzeichnen. Nötig war deshalb die Bestimmung eines Aufnahmefokus. Am ersten Tag begleitete der Filmende immer eine Fachkraft mit der Kamera durch die jeweilige Übergangssequenz, die Auswahl der Fachkraft erfolgte zu Beginn der Sequenz. Der Fokus auf eine Fachkraft stellte sich jedoch als unvorteilhaft heraus, da sich auf diese Weise häufig nur einzelne Teilschritte des Übergangs erfassen ließen und die Übergangssequenz als Ganzes, d. h. von Beginn bis

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

Ende, für die Auswertung unzugänglich geblieben wäre. Ab dem zweiten Tag wurde daher in jedem Übergang jeweils ein Kind fokussiert und mit der Kamera begleitet, um die Übergangssequenzen umfassender von Beginn bis Ende in den für die Kinder zu durchlaufenden Teilschritten aufzunehmen. So rückte die Perspektive der Kinder mehr in den Fokus der Aufnahmen. Die Überlegung war, auf diese Weise die Verknüpfung zwischen dem Kind mit seinen Bedürfnissen und dem Handeln der Fachkräfte besser erfassbar zu machen.

An den Aufnahmetagen hielt sich der Filmende als möglichst passiv teilnehmender Beobachter mit den Fachkräften und Kindern in den Räumen auf. Während des Filmens war der Blick fast ausschließlich auf den Monitor der Kamera gerichtet. Dadurch gab es wenig Blickkontakt zu den Beobachteten. Der Filmende war für sie als Interaktionspartner wenig attraktiv und sein „involvement“ reduziert (König, 2013, S. 822). Wenn es Interaktionsangebote seitens der Kinder oder Fachkräfte gab, wurden diese freundlich, aber knapp erwidert. Diese Beobachterrolle fühlte sich zunächst sehr ungewohnt an, sie erwies sich jedoch als sinnvoll. Die Kinder schienen die Anwesenheit des Beobachters rasch zu akzeptieren und schenkten ihr insgesamt recht wenig Beachtung. Von mehreren Fachkräften kam die Rückmeldung, es handele sich um einen „sehr unauffälligen Beobachter“.

Nachbereitung

Insgesamt entstanden an den vier Aufnahmetagen ca. 11 Stunden Videomaterial, unterteilt in 70 Sequenzen. Eine durchschnittliche Sequenz dauert somit etwa 9:30 min. Die Videosequenzen wurden gesichtet und in einer Tabelle überblicksartig erfasst (siehe digitaler Anhang). In der Tabelle ist zu jeder Sequenz auch das fokussierte Kind (bzw. die fokussierte Fachkraft) aufgeführt sowie ein Vermerk, ob das Video von der Aufnahmequalität her für eine weitere Auswertung in Frage kommt.

Ein detailliertes Transkribieren der Videos erfolgte nicht. Es erschien für die Entwicklung des Analyseschemas nicht zwingend notwendig (Hampl, 2010, S. 54). Die Arbeit direkt an den Videos versprach authentischere Erkenntnisse.

3.3.2 Datenauswertung

Im Bereich der Videographie gibt es verschiedenste Auswertungsstrategien (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009; König, 2009), die teilweise angelehnt sind an gängige Methoden der qualitativen Forschung (z. B. an die Dokumentarische Methode, vgl. Hampl, 2010) und Methoden aus dem Feld der linguistischen Gesprächsanalyse (vgl. Brinker & Sager, 2001).

Bei der Entwicklung des Analyseschemas wurden verschiedene Herangehensweisen miteinander kombiniert, um sich den gefilmten Übergangssituationen auf vielseitige Weise nähern zu können.

Angelehnt an den zyklischen Analyseprozess, den König (2013, S. 822-824) beschreibt, wurde zunächst eine Videosequenz ausgewählt und eingehend betrachtet. Dabei entwickelte der Forschende induktiv erste Beobachtungskategorien und wandte diese dann wiederum auf eine nächste Videosequenz an. Bei der Anwendung der Kategorien wurde deutlich, wo diese noch überarbeitet und umformuliert werden mussten. Auf diese Weise kam es zu einer schrittweisen Weiterentwicklung und Anpassung der Analysekatogorien. Dies geschah anhand von 6 Videosequenzen mit einer Gesamtlänge von 76:30 min. Teilweise wurden in diesem Prozess auch Beobachtungskategorien wieder komplett entfernt, weil sich herausstellte, dass sie zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht unmittelbar beitrugen.

Die Auswahl der Videosequenzen geschah mit der Intention, unterschiedliche Situationen in die Analyse aufzunehmen (d. h. unterschiedliche Übergänge, verschieden alte Kinder aus beiden Betreuungsgruppen, verschiedene beteiligte Fachkräfte), um auf diese Weise eine „Verschiedenheit“ in den Daten zu erhalten (Witt, 2001, Abs. 24) und eine gewisse Bandbreite an Fällen abzudecken („diverse cases“; siehe Gering, 2007, S. 97-101).⁴

Generell zeigte sich, dass für eine umfassende Analyse der Videosequenzen eine Kombination sowohl offener als auch geschlossener Beobachtungskategorien nötig ist. Unter anderem entstand ein Codierschema für das Interaktionsverhalten der Fachkräfte, mit dem unter Einsatz der Analysesoftware MAXQDA direkt am Video ereignisbasiert codiert werden kann. Ergänzend dazu wurden offene Beobachtungskategorien formuliert. Dies erfolgte unter Rückbezug auf theoretisches Vorwissen

⁴ Die ausgewählten Videosequenzen sind in der Übersicht im Anhang markiert.

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

und Subskalen schon vorhandener Beobachtungsinstrumente (KRIPS-R, Tietze & Harms, 2007), aber angepasst an das hier vorhandene Videomaterial.

Als relevant für das Verstehen und die Analyse erwies sich auch das Erfassen der sequenziellen Teilschritte der Mikrotransitionen. Dafür wurde die Segmentierungsanalyse nach Dinkelaker & Herrle (2009, S. 54-64) auf den vorliegenden Forschungskontext angepasst.

3.3.3 Überblick über das entwickelte Analyseschema

Im Zuge des zyklischen Auswertungsprozesses ist ein Schema mit mehreren Analyseebenen entstanden. Die Analyseebenen dienen der systematischen Auswertung einer gefilmten Übergangssituation. Tabelle 1 zeigt die Analyseebenen mit dem jeweiligen Vorgehen im Überblick.

Insgesamt gibt es fünf Analyseebenen, die bei der Analyse einer Videosequenz nacheinander durchlaufen werden. Nach einer Annäherung an das Video erfolgt das Codieren des Interaktionsverhaltens der Fachkräfte und dann das Markieren von Wartezeiten. Anschließend kommt die Segmentierungsanalyse mit der Bestimmung und Analyse der Segmentwechsel. Zum Abschluss wird anhand einiger Leitbegriffe eine zusammenfassende Betrachtung der Übergangsgestaltung vorgenommen.

In den nächsten Abschnitten werden die einzelnen Analyseebenen sowie das jeweilige Vorgehen bei der Analyse genauer erläutert.

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

Name der Videosequenz:		
Aufnahmedatum und -zeit:		Länge:
		Aufnahmefokus:
	Analyseebene	Vorgehen
1	Annäherung	Gesamte Sequenz betrachten; erste Eindrücke und ggf. emotionale Reaktionen des Forschers dokumentieren
	Zwischenschritt: Verschriftlichung	Überblick über sequenziellen Handlungsablauf schriftlich festhalten; Fokus der Beschreibung: Handeln des fokussierten Kindes & Handeln der Fachkräfte, sofern es einen deutlichen Bezug zum fokussierten Kind hat
2	Interaktionsverhalten der Fachkräfte	Codierung des Interaktionsverhaltens anhand des Codierschemas (erfolgt mit MAXQDA direkt am Video) Codiert wird bei direktem sozialem Bezug zwischen Fachkraft und fokussiertem Kind.
3	Wartezeiten	Codierung von Wartezeiten (erfolgt mit MAXQDA direkt am Video) Erläuterung: Als Wartezeit gilt eine Phase, in der das Kind auf einen (angekündigten) nächsten Handlungsschritt wartet bzw. warten soll. Meist ist der von den Fachkräften vorgegebene und geduldete Handlungsrahmen für das Kind eingeschränkt.
4a	Segmentierung	Betrachten der Videosequenz in erhöhter Abspielgeschwindigkeit; Segmentwechsel innerhalb des Übergangs durch Absätze und Zeitmarken markieren. Unterscheidungskriterien für einen Segmentwechsel: a) Änderung des räumlichen Settings (z.B. Raumwechsel) b) Wechsel des Interaktionsmusters des fokussierten Kindes c) Deutliche Wechsel im Handlungsfokus des fokussierten Kindes
4b	Analyse der Segmentwechsel	Beobachtungen zu folgenden Aspekten festhalten: a) Initiierung: Was sind für das Kind Auslöser für den Segmentwechsel? b) Reaktion des Kindes: Aktivität, Emotionen, Bedürfnisse, Konflikte c) Unterstützung und Orientierungshilfen: Auf welche Weise findet das Kind Unterstützung und Orientierung, um den Segmentwechsel zu bewältigen?
5	Gesamteindruck	Festhalten globaler Eindrücke zu folgenden Aspekten: a) Atmosphäre der Interaktion b) Körperkontakt (eher warmherzig oder eher unsanft) c) Kontinuität und Präsenz der Fachkräfte d) Strukturierung und Flexibilität des Ablaufs e) Nachvollziehbarkeit des Ablaufs f) Partizipation des Kindes g) Weitere Beobachtungen, die möglicherweise bedeutsam sind

Tabelle 1 Das Analyseschema im Überblick

Ebene 1: Annäherung

Die erste Analyseebene dient dazu, einen Überblick über die zu analysierende Übergangssituation zu gewinnen. Der Forscher betrachtet die gesamte Videosequenz und dokumentiert seine ersten Eindrücke und ggf. subjektive emotionale Reaktionen. So werden Vorannahmen festgehalten und nachvollziehbar. Das erleichtert, den Einfluss dieser Vorannahmen bei der weiteren Analyse und Interpretation zu berücksichtigen. Als Zwischenschritt erfolgt hiernach eine knappe Verschriftlichung des Handlungsablaufs. Dies soll später einen Überblick über das Geschehen ermöglichen, ohne das Video immer wieder komplett ansehen zu müssen. Der Fokus der Handlungsbeschreibung liegt auf dem Handeln des fokussierten Kindes. Das Handeln von Fachkräften wird in die Beschreibung aufgenommen, wenn es einen deutlichen Bezug zum fokussierten Kind hat.

Ebene 2: Interaktionsverhalten der Fachkräfte

Die zweite Analyseebene lenkt den Fokus auf das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte. Zur Analyse des Interaktionsverhaltens wurde im Laufe der Betrachtung mehrerer Videosequenzen ein Codierschema entwickelt (siehe überblicksartig in Tabelle 2). Das Interaktionsverhalten einer Fachkraft wird nur dann codiert, wenn ein direkter sozialer Bezug zwischen ihr und dem fokussiertem Kind erkennbar ist. Das kann beispielsweise auch der Fall sein, wenn die Fachkraft eine Kindergruppe anspricht, deren Teil das fokussierte Kind gerade ist. Die im Codierschema aufgeführten Codes entstanden induktiv aus dem Videomaterial heraus. Sie wurden dann zunächst in die vier Kategorien „Verbale (Handlungs-)Begleitung“, „Handlungssteuerung“, „Bewältigung von Alltagsroutinen“ und „Methoden“ geordnet. Die beiden letztgenannten Kategorien erwiesen sich für die Analyse des Interaktionsverhaltens im Rahmen dieses Forschungsvorhabens als nicht unmittelbar relevant und wurden daher nicht genutzt.

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

Kategorie	Codes
Verbale (Handlungs-)Begleitung	Kommentar Handlung Fachkraft
	Kommentar Handlung Kind
	Kommentar Sachverhalt
	Erklärung / Zeigen
	Frage an einzelnes Kind
	Frage an Gruppe
	Aufgreifen einer Äußerung
	Ankündigung
	Reden über das Kind
Handlungssteuerung	Explizite Aufforderung
	Implizite Aufforderung
	Reglementierung (verbal)
	Reglementierung (körperlich)
	Lob
	Erlaubnis geben
	Trost / Beschwichtigung

Tabelle 2 Analyseebene 2: Interaktionsverhalten der Fachkräfte

Jeder Code wird in einer Codieranweisung erläutert und ist mit einem Ankerbeispiel versehen. Das vollständige Codierschema mit Codieranweisungen und Ankerbeispielen ist im digitalen Anhang beigelegt.

Ebene 3: Wartezeiten

Wie zuvor in Abschnitt 2.4.3 erwähnt, wird der Umgang mit Wartezeiten bei der Gestaltung der Mikrotransitionen als wichtiger Aspekt angesehen. Auch in den analysierten Videosequenzen konnten immer wieder Wartezeiten für die fokussierten Kinder identifiziert werden. Die Erfassung von Wartezeiten ist die Voraussetzung, um auch ihre Gestaltung bzw. Vermeidung analysieren zu können. Dem trägt die dritte Analyseebene Rechnung.

Als Wartezeit gilt eine Phase, in der das Kind auf einen (angekündigten) nächsten Handlungsschritt wartet bzw. warten soll und in welcher der von den Fachkräften vorgegebene und geduldete Handlungsrahmen für das Kind eingeschränkt ist. Nach dieser Definition werden Wartezeiten in MAXQDA als solche markiert.

Ebene 4: Segmentierung und Analyse der Segmentwechsel

Auf der vierten Analyseebene wird, ähnlich wie von Dinkelaker & Herrle (2009, S. 54-64) methodisch beschrieben, eine Segmentierungsanalyse durchgeführt und dadurch die sequenzielle Struktur der Übergangssituation aufgeschlüsselt. Man erhält durch die Segmentierungsanalyse Einblick in die feinen, mitunter ritualisierten Teilschritte innerhalb einer Übergangssituation. Es ergeben sich Hinweise darauf, inwieweit die Kinder diese Teilschritte schon in Scripts verinnerlicht haben und sie als Orientierungspunkte nutzen.

Die Segmentierungsanalyse erfolgt in zwei Schritten. Zunächst wird die Übergangssequenz in Segmente unterteilt. Der Blick bei der Bestimmung von Segmentwechseln richtet sich auf das fokussierte Kind. Änderungen in seinem Interaktionsmuster, seinem Handlungsfokus oder dem räumlichen Setting sind Indikatoren für einen Segmentwechsel. Betrachtet man hierfür das Video in erhöhter Abspielgeschwindigkeit, wird die Segmentierung erleichtert, weil sequenzielle Veränderungen deutlicher hervortreten. Bei den für die Entwicklung des Schemas analysierten Videos wurden zwischen vier und sieben Segmente bestimmt.

In einem zweiten Schritt geht es anschließend darum, die einzelnen Segmentwechsel genauer unter die Lupe zu nehmen. Wodurch werden sie ausgelöst? Wie reagiert das Kind auf die Veränderungen? Welche Unterstützung und Orientierungshilfen bietet ihm seine Umgebung, insbesondere die pädagogischen Fachkräfte durch ihre Art und Weise, den Übergang zu gestalten?

Ebene 5: Gesamteindruck

Nachdem die gefilmte Übergangssequenz in den vorherigen Ebenen recht fein und detailliert untersucht wird, bietet die fünfte Analyseebene die Möglichkeit, das Geschehen wieder globaler zu betrachten. In offenen Beobachtungskategorien (siehe Tabelle 1) sollen Eindrücke und Erkenntnisse gebündelt werden.

3.4 Einsatz des Analyseschemas

Ausgehend von Teilfragestellung 2) erfolgte im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit dann der Einsatz des zuvor entwickelten Analyseschemas für gefilmte Mikrotransitionen. Im Forschungsprozess lassen sich hier zwei Arbeitsschritte unterscheiden: Erstens das schrittweise Analysieren mehrerer ausgewählter Videosequenzen, wobei jeweils eine Sequenz nach der anderen betrachtet wurde (= Einzelfallanalysen). Und zweitens das Nebeneinanderstellen dieser Analyseergebnisse zur Identifikation von wiederkehrenden Mustern bzw. Kernthemen (= vergleichende Analyse).

Dieses zweischrittige Vorgehen beim Einsatz des Analyseschemas ist in Abbildung 1 veranschaulicht. Gezeigt ist ein gewissermaßen vertikales Vorgehen bei der Einzelfallanalyse durch die Untersuchung jedes einzelnen Videos entlang der fünf Analyseebenen. Die vergleichende Analyse erfolgte daraufhin „quer“ durch das Videomaterial entlang jeweils einer Analyseebene.

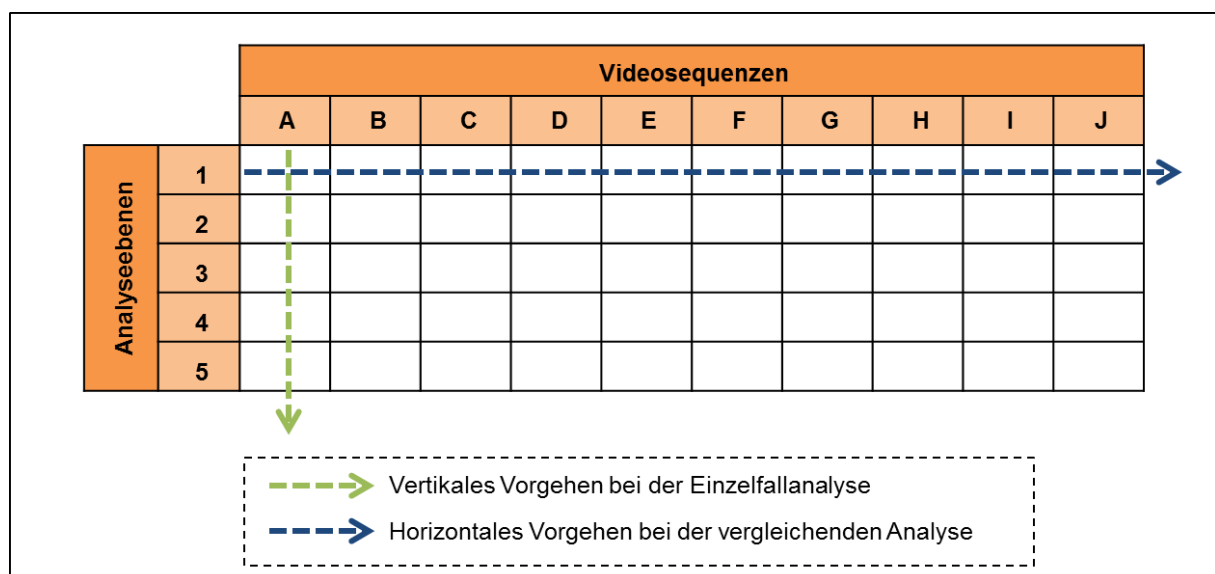


Abbildung 1 Vorgehen beim Einsatz des Analyseschemas

3.4.1 Einzelfallanalysen

In dieser Arbeitsphase wurde eine Übergangssequenz nach der anderen mit dem Schema analysiert. Es wurde auf den Fundus der Videoaufnahmen zurückgegriffen, die schon für die Entwicklung des Analyseschemas gemacht worden waren. Die Videosequenzen wurden jedoch nicht doppelt genutzt, d. h. eine Videosequenz fand

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

entweder bei der Entwicklung des Analyseschemas oder beim Einsatz des Schemas Verwendung, nicht jedoch bei beidem.

Die schrittweise Auswahl der Videosequenzen erfolgte auch hier wieder mit der Intention, ein breites Spektrum an verschiedenen Situationen bzw. Fällen abzudecken. Die schematische Analyse erbrachte dann zu jeder Videosequenz eine Vielzahl unterschiedlicher Informationen. Teils liegen diese als Codierungen in MAXQDA vor (Analyseebenen 2 und 3), teils in Schriftform im Schema selbst (Ebenen 1, 4a & 4b, 5).

Insgesamt flossen 10 Videosequenzen mit einer Gesamtlänge von 95:46 min in die Analyse ein. In Tabelle 3 sind die analysierten Sequenzen aufgeführt.

	Name der Sequenz	Länge
A	062310-Beginn Mittagessen-WZ	13:21 min
B	062312-Mittagessen und Schlafen-WZ	16:05 min
C	062316-Aufwachen und Wickeln-WW	07:54 min
D	062521-Ende Morgenkreis und Garderobe-WZ	15:56 min
E	062404-Garderobe-WZ	04:05 min
F	062323-Ende Imbiss-WW	08:06 min
G	062405-Rückkehr Ausflug-WW	08:58 min
H	062531-Aufräumen und Beginn Imbiss-WW	14:44 min
I	062527-Aufwachen und Anziehen J-WZ	04:12 min
J	062414-Aufwachen Wickeln R-WW	02:25 min
		95:46 min

Tabelle 3 Übersicht über die analysierten Videosequenzen

Der Namen jeder Sequenz umfasst eine laufende Nummer (die auch das Aufnahmedatum beinhaltet), benennt den Kontext der Situation und gibt die Krippengruppe an, in der gefilmt wurde (WZ = Gruppe 1; WW = Gruppe 2). Aus beiden Gruppen der Krippe wurden je fünf Sequenzen analysiert. Vier Aufnahmen stammen vom zweiten Aufnahmetag, drei Aufnahmen vom dritten und ebenso drei Aufnahmen vom vierten Aufnahmetag. Es wurde keine Sequenz vom ersten Aufnahmetag in die Analyse aufgenommen, da nach dem ersten Tag der Kamerafokus geändert wurde (von den Fachkräften auf die Kinder; siehe Abschnitt 3.3.1). Die Aufnahmen des ersten Tages sind daher nicht gut vergleichbar mit denen der anderen Tage. Die Bezeichnungen A

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

bis J dienen dazu, im weiteren Verlauf dieser Arbeit leicht Bezug auf die Videos nehmen zu können.

Ersichtlich ist, dass es sich um Übergangssequenzen handelt, die mit den Routinen Essen (Videos A, B, F, H), Schlafen (Videos B, C, I, J) sowie An- und Ausziehen (Videos D, E, G, I) zusammenhängen. Das bildet die typischen Mikrotransitionen ab, die auch in der Fachliteratur genannt sind (vgl. Malenfant, 2006; Miller, 2008).

Wickelsituationen wurden aus Gründen der Intimsphäre nicht gefilmt. Die Videosequenzen C und J enden daher, als das fokussierte Kind sich zum Wickeln begibt. In Videosequenz D geht das Kind zwischendurch zum Wickeln, die Kamera läuft in diesem Falle weiter, bleibt aber außerhalb des Wickelraumes. Auch innerhalb des Schlafraumes konnte nicht gefilmt werden, weil es dort zu dunkel war und die Kinder in dieser sensiblen Situation nicht gestört werden sollten. Die entsprechenden Videosequenzen enden daher mit Betreten des Schlafraumes (Video B) bzw. starten mit der Rückkehr vom Schlafraum in den Gruppenraum (Videos C, I, J).

Die Namen der Kinder und Fachkräfte wurden anonymisiert und durch die Bezeichnungen FK1 bis FK7 (Fachkraft 1 bis 7) bzw. K1 bis K19 (Kind 1 bis 19) ersetzt.

Das Auswerten der Videosequenzen mit dem Schema verlief nicht ganz ohne Schwierigkeiten. Auch eine Videoanalyse kann der Komplexität pädagogischer Prozesse nie vollständig gerecht werden.

Bei der Codierung zeigte sich immer wieder die natürliche Neigung des Forschenden, sich in erster Linie an der gesprochenen Sprache zu orientieren. Bei der Betrachtung der Videos drängte sich die gesprochene Sprache also tendenziell in den Vordergrund. Es galt daher, immer wieder bewusst das Augenmerk auch auf die nonverbale Kommunikation zu lenken, d. h. auch feine Signale in Mimik, Körperhaltung und Gestik bei der Codierung zu berücksichtigen. Interessant dabei war, wie kongruent bzw. vor allem inkongruent das Zusammenspiel zwischen verbalen und nonverbalen Signalen mitunter verlief und wie sehr dadurch z. B. die Wirkung von Aussagen der Fachkräfte beeinflusst wurde.

Bei der Codierung des Interaktionsverhaltens (Analyseebene 2) gab es Fälle, in denen ein beobachtetes Interaktionsverhalten nicht eindeutig einem bestimmten Code zuzuweisen war. Es wurde dann mit zwei oder mehreren Codierungen versehen und ggf. an dieser Stelle des Videos in MAXQDA ein Memo hinterlegt, das auf die Uneindeutigkeit hinweist.

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

Die Codes zum Interaktionsverhalten der Fachkräfte waren ursprünglich in die vier Oberkategorien *Verbale (Handlungs-)Begleitung*, *Handlungssteuerung*, *Alltagsroutinen* und *Methoden* eingeteilt (siehe Abschnitt 3.3.3). Anfangs wurde bei den Einzelfallanalysen auch dementsprechend codiert. Das erwies sich jedoch als sehr zeitaufwendig und gleichzeitig wenig gewinnbringend, sodass ab Video B auf die Codes der Kategorien *Alltagsroutinen* und *Methoden* verzichtet wurde (Hinweise zu den Routinen und Methoden finden sich ja schließlich auch in den Analyseebenen 4 und 5). Fortan erfolgte die Codierung nur noch mit den Codes der Oberkategorien *Verbale (Handlungs-)Begleitung* und *Handlungssteuerung*.

Alles in allem haben sich die Analyseebenen gegenseitig gut ergänzt. Ein Beispiel: die Subcodes zu den *Handlungsanweisungen* wurden sehr häufig codiert (Analyseebene 2). Das war Anlass, sich die Handlungsanweisungen auch auf qualitativer Ebene genauer anzusehen (Analyseebenen 4 und 5). Ein weiteres Beispiel: Wenn in einem Video in einer Phase ganz viel Interaktion codiert wurde und ab einem bestimmten Zeitpunkt danach kaum noch etwas (Analyseebene 2), dann war das ein Hinweis darauf, dass sich um diesen Zeitpunkt herum irgendwas Bedeutendes in der Situation verändert haben könnte. Dieser Zeitpunkt konnte dann ggf. als Segmentwechsel markiert und genauer betrachtet werden (Analyseebene 4). Analyseergebnisse auf der einen Ebene schärften so mitunter den Blick auf einer anderen Ebene.

3.4.2 Vergleichende Analyse

Die Herausforderung für die vergleichende Analyse war nun, die Vielzahl der verschiedenen Informationen zu überblicken und darin bedeutsame, wiederkehrende (Verhaltens-)Muster zu erkennen, die für den Verlauf der Mikrotransitionen von besonderer Relevanz sind. Insbesondere das Handeln der pädagogischen Fachkräfte sollte dabei in den Blick genommen werden. Was tun die Fachkräfte typischerweise? Welche Wirkung hat das auf die betreffenden Kinder, auf die Atmosphäre und auf den weiteren Verlauf der Mikrotransition?

Für die vergleichende Analyse wurden die Ergebnisse der einzelnen Analyseebenen quer durch die zehn Videosequenzen miteinander verglichen. Je nach Analyseebene unterschied sich das Vorgehen dabei etwas, was an der unterschiedlichen Art der vorliegenden Daten lag.

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

Bei den Ebenen 2 und 3 liegen Codierungen in MAXQDA vor. Es musste eine Möglichkeit gefunden werden, diese Codierungen in eine übersichtliche Form zu bringen. Als hilfreich erwies sich dabei die Funktion von MAXQDA, Codierungen in einem sogenannten *Dokument-Portrait* zu visualisieren. Die Abbildung 2 zeigt zwei Beispiele für solche Dokument-Portraits.

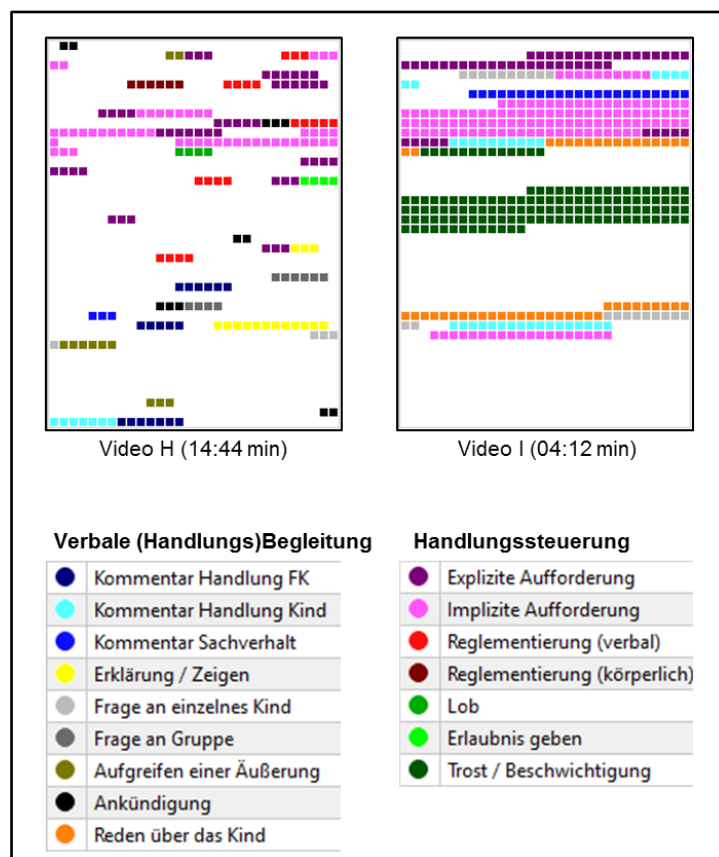


Abbildung 2 Dokument-Portraits von den Videos H und I mit Legende

In einem Dokument-Portrait wird für ein ausgewähltes Dokument bzw. in diesem Falle eine ausgewählte Videosequenz die Abfolge von Codierungen dargestellt. Es ist zeilenweise aufgebaut, d. h. von links oben nach rechts unten zu lesen. In dieser Abfolge sind dann farblich die Codierungen angezeigt, die im zeitlichen Verlauf des Videos vorgenommen wurden. Unterschiedliche Farben stehen für unterschiedliche Codes. Je mehr Quadrate einer Farbe, desto länger ist der Videoabschnitt, der mit einer bestimmten Codierung versehen wurde. Weiße Quadrate bedeuten, dass an dieser Stelle nichts codiert wurde.

Es kann frei eingestellt werden, welche Codes in einem Dokument-Portrait berücksichtigt werden sollen. So kann man sich z. B. nur die Codierungen zu einem einzelnen Subcode darstellen lassen, oder aber die Codierungen aller Subcodes, die zu

3. Methodisches Vorgehen: Eine empirische Analyse von Mikrotransitionen

einem übergeordneten Code gehören. Das bietet die Möglichkeit, gezielt die jeweils relevanten Codes auszuwählen und einen Überblick darüber zu gewinnen, wann im Verlauf eines Videos sie gehäuft oder möglicherweise gar nicht codiert wurden. Auch ein Vergleich der Portraits mehrerer Videos ist möglich.

Die Dokument-Portraits wurden in der vorliegenden Arbeit als vereinfachte, aber dadurch sehr übersichtliche Darstellungsform genutzt, um charakteristische Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den Videos zu erkennen. Es ergaben sich dadurch mehrfach Hinweise, auf welche Aspekte auch bei der Auswertung der weiteren Analyseebenen ein besonderes Augenmerk gerichtet werden sollte.

Bei den Ebenen 1, 4a & 4b, 5 sind die Beobachtungen in Schriftform im Analyse-schema festgehalten. Hier konnten herausstechende oder häufig wiederholte Verhaltensmuster identifiziert werden. Es wurde dann versucht, diese Muster auf verschiedenen Abstraktionsniveaus zu beschreiben, das heißt

- die Verhaltensmuster nachvollziehbar zu schildern;
- anzugeben, in welchen Videosequenzen sie auftreten;
- sie anhand von konkreten Beispielen zu veranschaulichen und
- einen passenden Titel für sie zu finden.

Im Anschluss erfolgte eine Ordnung der beobachteten Muster. Thematisch verwandte Muster wurden Kernthemen zugeordnet (siehe Abschnitt 4.2). Diese drei Kernthemen flossen dann im weiteren Verlauf bei der Entwicklung des Reflexionsinstruments ein.

Mehr als bei den Einzelfallanalysen sind in der vergleichenden Analyse somit nicht nur rein deskriptive Schritte erfolgt, sondern die Ergebnisse sind das Resultat einer bewusst auch interpretativen Vorgehensweise des Forschenden. Wie bei anderen qualitativen Forschungsmethoden auch ist dabei kein rein objektives Vorgehen möglich. Es wurde versucht, möglichst gut zu belegen und nachvollziehbar zu machen, auf welche Videosequenzen sich die Beschreibungen von Verhaltensmustern stützen. Während der vergleichenden Analyse ergaben sich immer wieder weiterführende Gedanken und Reflexionsansätze. Diese werden bei der Ergebnisdarstellung gesondert aufgeführt, um sie von den Beobachtungen an sich zu trennen.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in zwei Abschnitten. Zunächst wird für die eher quantitativ ausgerichteten Analyseebenen 2, 3 und 4a ein Überblick über zentrale Ergebnisse gegeben. Anschließend werden weitere Ergebnisse ausgeführt, die in erster Linie aus den eher qualitativen Analyseebenen 1, 4b und 5 entspringen. Wie zuvor genannt wurden insgesamt zehn Videosequenzen analysiert. Das dabei entstandene Datenmaterial, d. h. die ausgefüllten Analyseschemata für die zehn Videosequenzen, findet sich im digitalen Anhang dieser Arbeit, genau wie die Videos selbst. Auf das Einbetten von Standbildern in die Ergebnisdarstellung wurde bewusst verzichtet. Standbilder zeigen immer eine Momentaufnahme. Sie können beispielsweise nützlich sein, wenn es um die Analyse des räumlichen Settings in einer bestimmten Situation geht. Aber sie bilden den sequenziellen Charakter von Interaktionsprozessen nicht ab und erschienen daher in dieser Arbeit für eine Veranschaulichung nicht hilfreich.

4.1 Ergebnisse der Analyseebenen 2, 3 und 4a

4.1.1 Analyseebene 2: Interaktionsverhalten der Fachkräfte

Auf Analyseebene 2 wurde anhand eines Codierschemas das Interaktionsverhalten der Fachkräfte mit dem fokussierten Kind codiert. Codiert wurde mit den Subcodes, die zu den Kategorien *Verbale (Handlungs)Begleitung* und *Handlungssteuerung* gehören. Es zeigte sich, dass diese Codes in den Übergangssituationen einen Großteil der Interaktionen ausmachten. Bei der Ergebnisdarstellung kommen die in Abschnitt 3.4.2. erläuterten Dokument-Portraits zum Einsatz.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

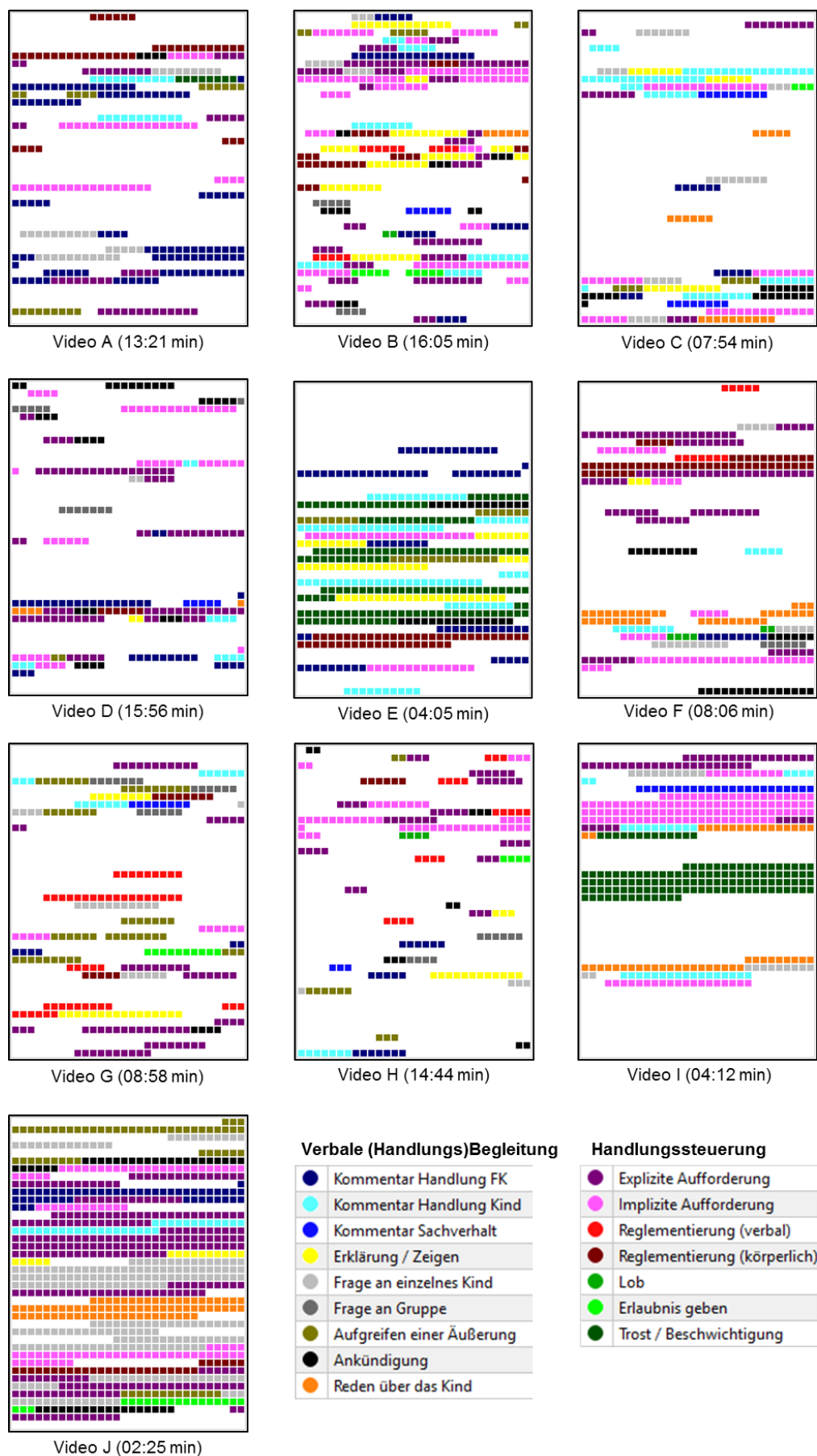


Abbildung 3 Dokument-Portraits zu Analyseebene 2: Interaktionsverhalten der Fachkräfte

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Die Dokument-Portraits (Abbildung 3) ermöglichen eine rasche Übersicht über die Codierungen. Beim Betrachten muss beachtet werden, dass die Videos ja unterschiedlich lang sind, aber alle gleich groß dargestellt werden. Ein Quadrat repräsentiert dadurch je nach Video unterschiedliche Zeitspannen. Deswegen ist die Videodauer als Interpretationshilfe in Abbildung 3 immer mit aufgeführt.

Es zeigt sich, dass von Video zu Video unterschiedlich viel mit dem jeweils fokussierten Kind interagiert wird. In den Videos E und J findet beispielsweise sehr viel Interaktion statt, in den Videos D und H eher weniger.

Auch innerhalb einzelner Videos gibt es mal Phasen mit mehr Interaktion, mal mit weniger. In Video I beispielsweise findet zu Beginn viel Interaktion statt, am Ende dann kaum noch. Für Video C zeigt das Dokument-Portrait im ersten und letzten Drittel viel Interaktion, in der Mitte deutlich weniger. In Video B hingegen sind die Interaktionen recht gleichmäßig über die gesamte Videodauer verteilt. Bei Video H wirken die Interaktionen recht zerstückelt. In fast allen Videos gibt es Phasen, in denen die Fachkräfte nicht direkt mit dem fokussierten Kind interagieren bzw. es in seinen Handlungen nicht begleiten oder steuern.

Diese unterschiedlichen Phasen unterstreichen, dass eine Mikrotransition nicht als homogene Einheit betrachtet werden sollte. Ein Kind durchlebt eine Übergangssituation in mehreren Teilschritten. Für ein Verständnis der Ablaufprozesse und um sich an die kindliche Perspektive anzunähern, ist es daher wichtig, diese sequenzielle Struktur näher aufzuschlüsseln. Das geschah in Analyseebene 4.

Insgesamt betrachtet dominieren in den Dokument-Portraits farblich Lilatöne, welche für die beiden Subcodes zu Aufforderungen stehen. Auch in den Codierhäufigkeiten spiegelt sich das natürlich wieder (siehe Tabelle 4).

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Farbe	Code	Codier- häufigkeit
●	Explizite Aufforderung	76
●	Implizite Aufforderung	46
●	Kommentar Handlung FK	36
●	Kommentar Handlung Kind	30
●	Frage an einzelnes Kind	30
●	Ankündigung	30
●	Aufgreifen einer Äußerung	23
●	Erklärung / Zeigen	23
●	Reglementierung (körperlich)	17
●	Reglementierung (verbal)	15
●	Reden über das Kind	12
●	Frage an Gruppe	10
●	Trost / Beschwichtigung	8
●	Kommentar Sachverhalt	7
●	Erlaubnis geben	6
●	Lob	4

Tabelle 4 Codierhäufigkeiten zum Interaktionsverhalten der Fachkräfte (Analyseebene 2)

Mit großem Abstand am häufigsten von allen Subcodes wurde *Explizite Aufforderung* codiert (76 Mal), gefolgt von *Implizite Aufforderung* (46 Mal). Zusammengenommen machen diese beiden Codes etwa ein Drittel aller Codierungen aus. Es zeigt sich hier, dass Mikrotransitionen häufig Situationen sind, in denen die Fachkräfte stark steuernd und reglementierend ins Handeln der Kinder eingreifen. Das war zu erwarten, schließlich muss in den Übergängen ja meist eine ganze Gruppe von Kindern zu bestimmten Handlungen gebracht werden. Überraschend ist dennoch der sehr große Abstand zu allen anderen Codes. Die Fachkräfte scheinen bei der Führung der Kinder durch die Übergangssituation sehr stark auf explizite und implizite Aufforderungen zu setzen. Hier wäre interessant, auf welche Art und Weise diese Aufforderungen erfolgen und auch, ob die Kinder ihnen Folge leisten, d. h. compliance zeigen. *Ankündigungen* (30 Mal codiert) finden sich deutlich seltener als die *Aufforderungen*. Dabei sollten Ankündigungen ein probates Mittel sein, um die Kinder über die folgenden Handlungen aufzuklären, den Ablauf so für sie vorhersehbar zu machen und dadurch ihre Kooperationsbereitschaft zu erhöhen. Hier stellen sich die weiterführenden Fragen, auf welchen Kanälen diese Ankündigungen erfolgen, ob sie für die Kinder verständlich sind, und ob das Angekündigte dann auch tatsächlich umgesetzt wird.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Was die Häufigkeiten angeht, folgen nach den *Aufforderungen* die Codes *Kommentar Handlung FK* (36 Mal) und *Kommentar Handlung Kind* (30 Mal). Diese sind zu verstehen im Sinne eines self talking bzw. parallel talking, bei dem die Fachkräfte Handeln sprachlich begleiten und es dadurch für die Kinder nachvollziehbar machen. Die Kinder wissen, was passiert. Das kann ein Beitrag dazu sein, dass die Kinder sich in den Handlungen während einer Mikrotransition orientieren können.

Nur selten finden sich Codierungen von *Lob* (4 Mal), *Erlaubnis geben* (6 Mal) und *Trost / Beschwichtigung* (8 Mal). Dies kann als Hinweis dafür gedeutet werden, dass es während der Übergangssituationen zu recht wenig positiver Zuwendung zwischen den Fachkräften und den Kindern kommt.

Die Dokument-Portraits und Codierhäufigkeiten für sich betrachtet konnten einen ersten, überblicksartigen Zugang zum analysierten Videomaterial bieten. Die Codierungen lieferten Hinweise auf wichtige Aspekte, z. B. Aufforderungen und Ankündigungen, die in Abschnitt 4.2 dann genauer beleuchtet werden.

4.1.2 Analyseebene 3: Wartezeiten

Für Analyseebene 3 wurden Wartezeiten codiert, die innerhalb der Übergangssituationen für das jeweils fokussierte Kind entstanden sind. Auch hier bieten die Dokument-Portraits wieder einen Überblick (Abbildung 4).

In sechs der 10 Videos treten Wartezeiten für das fokussierte Kind auf, in vier Videos nicht. Bei diesen vier Videos handelt es sich um die vier kürzesten Übergangssequenzen (Videos C, E, I und J). Alle längeren Übergangssequenzen sind also an einer oder mehreren Stellen mit Wartezeiten für das Kind verbunden. Teils bestehen die Mikrotransitionen bis zu 50% aus Wartezeit (Videos F und H). Auch die Länge der Wartezeit ist teils beträchtlich. In Video F muss das Kind 03:44 min am Stück auf einen nächsten Handlungsschritt warten, in Video D sind es 06:35 min und in Video H sogar 07:32 min am Stück.

Die Codierung der Wartezeiten erfolgte ja jeweils nur für das fokussierte Kind. Es ist davon auszugehen, dass auch für die anderen Kinder ähnlich viele Wartezeiten entstehen. Die Analyseergebnisse unterstreichen hier, wie wichtig es ist, die Vermeidung und aber auch Gestaltung von Wartezeiten bei der Planung von Mikrotransitionen in den Blick zu nehmen.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

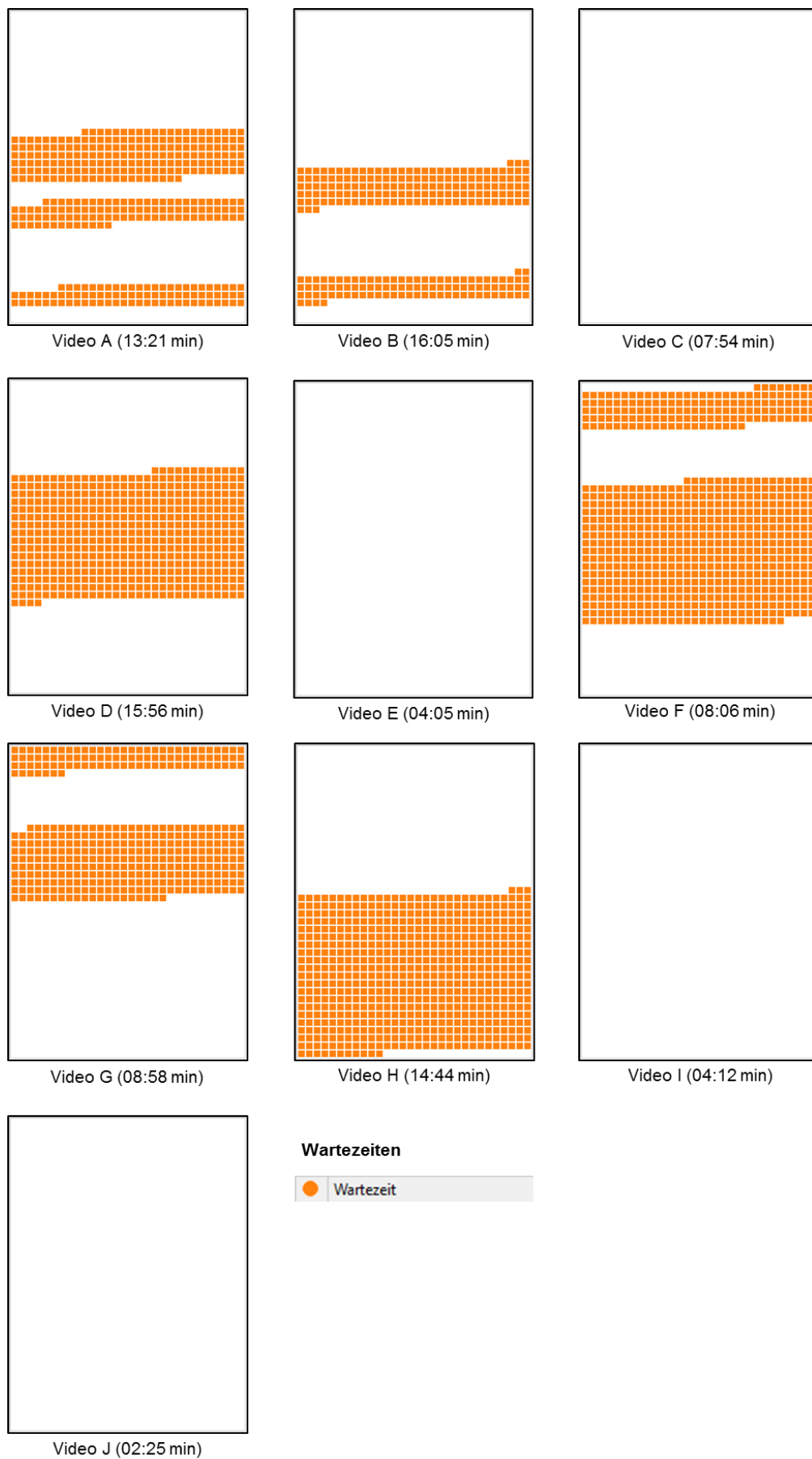


Abbildung 4 Dokument-Portraits zu Analyseebene 3: Wartezeiten

4.1.3 Analyseebene 4a: Segmentierung

Auf dieser Analyseebene wurde jede der zehn Übergangssituationen in eine Abfolge von Segmenten eingeteilt, d. h. in eine Sequenz von Teilschritten, in denen das fokussierte Kind die Übergangssituation durchläuft. Kriterien für die Segmentwechsel waren eine Änderung des räumlichen Settings (z. B. ein Raumwechsel), ein Wechsel des Interaktionsmusters des fokussierten Kindes (z. B. die Zuwendung zu einem anderen Interaktionspartner) oder deutliche Wechsel im Handlungsfokus des Kindes.

In Tabelle 5 sind die Anzahlen der Segmente pro Video aufgeführt. Insgesamt wurden die zehn Videos in 57 Segmente unterteilt. Die durchschnittliche Dauer eines Segments beträgt 01:40 min. Video D besteht aus den meisten Segmenten (9 Segmente), Video E aus den wenigsten (3 Segmente). Hier spielt natürlich die Länge der Videos eine wichtige Rolle, ist jedoch nicht unbedingt entscheidend. Ein Beispiel sind die Videos H und J. Sie bestehen aus gleich vielen Segmenten, und das, obwohl Video H mehr als sechsmal so lang ist wie Video J.

	Name der Videosequenz	Länge	Anzahl der Segmente
A	062310-Beginn Mittagessen-WZ	13:21 min	8
B	062312-Mittagessen und Schlafen-WZ	16:05 min	7
C	062316-Aufwachen und Wickeln-WW	07:54 min	4
D	062521-Ende Morgenkreis und Garderobe-WZ	15:56 min	9
E	062404-Garderobe-WZ	04:05 min	3
F	062323-Ende Imbiss-WW	08:06 min	7
G	062405-Rückkehr Ausflug-WW	08:58 min	7
H	062531-Aufräumen und Beginn Imbiss-WW	14:44 min	4
I	062527-Aufwachen und Anziehen J-WZ	04:12 min	4
J	062414-Aufwachen Wickeln R-WW	02:25 min	4
		95:46 min	57

Tabelle 5 Anzahl der Segmente (Analyseebene 4a)

Nach den Ebenen 2 und 3 bestätigt sich hier also das Bild, dass ein Kind in einer Mikrotransition mehrere Phasen durchläuft und damit auch mehrere Wechsel zu bewältigen hat. Wie diese vielen kleinen Segmentwechsel genau vonstattengehen, war Erkenntnisziel der Analyseebene 4b und floss in die Ergebnisse ein, die im folgenden Abschnitt 4.2 ausgeführt werden.

4.2 Ergebnisse der Analyseebenen 1, 4b und 5

Über die Analyseebenen 1, 4b und 5 wurden eine Fülle interessanter Muster im Verhalten der Kinder und Fachkräfte deutlich (siehe Tabelle 6), die sich in mehreren Videos in ähnlicher Art und Weise wiederholten. Diese Verhaltensmuster ließen sich drei inhaltlichen Kernthemen zuordnen, nämlich (1) der Strukturierung des Ablaufs einer Mikrotransition, (2) der Führung der Kinder durch die Mikrotransitionen und (3) der Regulation von Atmosphäre und Emotionen.

Strukturierung des Ablaufs der Mikrotransitionen
<ul style="list-style-type: none">• Strukturierung auf Gruppenebene bzw. individueller Ebene• Initiierung der Segmentwechsel• Einsatz von Ritualen• Umgang mit Wartezeiten• Aufgabenverteilung unter den Fachkräften• Vermeidung widersprüchlichen Handelns• Partizipation und Eigenaktivität der Kinder
Führung der Kinder durch die Mikrotransitionen
<ul style="list-style-type: none">• Methoden der Handlungssteuerung• Impulse durch Raum und Material• Die Fachkräfte als Vorbilder• Ankündigungen• Durchsetzen von Aufforderungen• Klarheit in Formulierungen• Einfluss der Peers
Regulation von Atmosphäre und Emotionen
<ul style="list-style-type: none">• Selbstregulation der Fachkraft• Ko-Regulation durch die Fachkraft• Berührung und Körperkontakt• Atmosphäre der Interaktionen• Eins-zu-Eins-Interaktionen

Tabelle 6 Übersicht über die beobachteten Verhaltensmuster in Mikrotransitionen

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Darunter sind auch allgemeine Verhaltensmuster, die in den analysierten Interaktionen auffällig waren, aber wahrscheinlich nicht nur während Mikrotransitionen auftreten. Und dennoch haben sie wohl gerade in Mikrotransitionen Auswirkungen auf den Verlauf und die Atmosphäre der Situation. Andere Muster (besonders die zum ersten Kernthema) sind spezifischer für Mikrotransitionen.

In den folgenden Abschnitten ist für jedes beobachtete Muster in einem Kasten aufgeführt, was beobachtet wurde und in welchen Videos sich das besonders deutlich erkennen ließ. Meist wird das mit der Schilderung konkreter Beispiele aus den Videos veranschaulicht. Anschließend wird das Verhaltensmuster weiter interpretiert und es werden teilweise Hinweise gegeben, welche Aspekte dieses Verhaltensmusters Fachkräfte in der Gestaltung der Mikrotransitionen reflektieren sollten.

4.2.1 Strukturierung des Ablaufs der Mikrotransitionen

Strukturierung auf Gruppenebene bzw. individueller Ebene

Theoretisch sind bei der Strukturierung von Mikrotransitionen zwei gegenläufige Ansätze denkbar: eine Strukturierung ausschließlich auf Gruppenebene oder eine Strukturierung ausschließlich auf individueller Ebene. Ersteres würde bedeuten, dass alle Kinder einer Gruppe den Übergang im genau gleichen Tempo in den genau gleichen Schritten vollführen. Ein Beispiel: Alle Kinder gehen gleichzeitig vom Garten in die Garderobe. Dort ziehen alle ihre Jacken und Schuhe aus. Dann gehen alle Kinder gleichzeitig ins Bad zum Händewaschen. Anschließend begeben sich alle gleichzeitig in den Gruppenraum. Bei einer Strukturierung auf individueller Ebene durchläuft jedes Kind die Schritte Garten – Ausziehen in der Garderobe – Händewaschen im Bad – Gruppenraum in einem anderen Tempo. Je nachdem, wie schnell es mit allem fertig ist.

Beobachtung (Videos A, B, C, F, H):

Bei den meisten Übergangssituationen wird der Ablauf sowohl auf Gruppenebene als auch auf individueller Ebene strukturiert (Mischform).

Meist folgt das Geschehen einer Grobstruktur, deren Ablauf für alle Kinder der Gruppe fix ist (z. B. Aufräumen – Hinsetzen – Geschirr holen – Tischspruch – Essen verteilen), die aber nicht durchweg von allen Kindern zeitgleich passiert wird. Die Grobstruktur kann gewisse festgelegte Fixpunkte auf Gruppenebene enthalten, an denen gewissermaßen die Handlungsstränge zusammengeführt und die Kinder gesammelt werden. An einem solchen Fixpunkt machen alle Kinder (und Fachkräfte) zu einer bestimmten Zeit das Gleiche. Manche Mikrotransitionen enthalten mehrere dieser Fixpunkte (Essenssituationen), bei anderen ließ sich kein Fixpunkt beobachten (Garderobe).

Beispiel aus Video A:

Kinder und Fachkräfte fassen sich alle an den Händen und wünschen sich einen guten Appetit. Dies ist ein Fixpunkt, der für alle Kinder gleichzeitig den Beginn des gemeinsamen Essens signalisieren soll.

Beobachtung:

Zwischen den Fixpunkten sind die Kinder auf individueller Ebene flexibel in der genauen Abfolge und dem Tempo ihrer Handlungsschritte (Feinstruktur).

Dabei brauchen die Kinder individuelle Begleitung durch die Fachkräfte. Es kann hierbei auf den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Kinder eingegangen werden.

Beispiel aus Video A:

K3 ist das jüngste Kind der Gruppe. Es wird in einen Hochstuhl gesetzt und bekommt alles Notwendige fürs Essen bereitgestellt. K7 ist älter, holt sich sein Besteck und Geschirr selbst und darf beim Verteilen der Lätzchen helfen.

Die beiden Kinder werden also je nach Entwicklungsstand in die Handlungen mit einbezogen.

Beobachtung (Videos C, I):

Die Aufwachsituationen sind fast ausschließlich individuell strukturiert. Es ist kein Zeitdruck vorhanden, weil keine festgelegte, für alle verbindliche Aktivität direkt folgt. Der Ablauf ist zusätzlich entzerrt durch die Tatsache, dass die Kinder nach und nach erst aufwachen. Das bedeutet: sowohl Beginn als auch Ende dieser MT sind für jedes Kind variabel. Gemeinsame Fixpunkte gibt es nicht.

Beispiel aus Video C:

K11 signalisiert, dass es nach dem Aufwachen noch Ruhe braucht. FK5 akzeptiert das. K11 sitzt daraufhin noch mehrere Minuten entspannt in der Kuschelecke.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Es lassen sich bei Mikrotransitionen also eine Struktur auf Gruppenebene und eine Struktur auf individueller Ebene beschreiben. In vielen Mikrotransitionen beeinflussen sich diese beiden Ebenen gegenseitig. Die Struktur auf Gruppenebene ist in der Regel relativ starr und unveränderlich. Sie kann von den Kindern verinnerlicht werden und enthält meistens gewisse Fixpunkte, die Orientierung bieten. Gerade ältere Kinder können sich entlang dieser groben Struktur recht selbstständig durch die Übergangssituation bewegen. Eine Vermutung ist daher: Wenn die Struktur auf Gruppenebene steht und für die Kinder nachvollziehbar ist, bleibt auf individueller Ebene mehr Raum für eine persönliche Begleitung der Kinder, die das gerade aktuell brauchen.

Das Verhalten der Fachkräfte sollte angepasst sein an die Art und Weise, wie sie die Übergangssequenz strukturieren möchten. Wenn die Strukturierung überwiegend auf individueller Ebene funktionieren soll, dann müssen die verschiedenen Handlungsschritte der Kinder von den Fachkräften individuell eng begleitet werden. Bei individuellen Abläufen fehlen tendenziell klare, verbindliche Orientierungspunkte, wie sie bei einer Gruppenstrukturierung erkennbar wären. Hier ist es daher umso wichtiger, dass die Fachkräfte durch ihre Präsenz gewissermaßen Fixpunkte in persona darstellen. Sie sollten also für die Kinder als sichere Basis verfügbar sein und „Leuchttürme“ darstellen, die Orientierung bieten.

Eine gute Präsenz und Verfügbarkeit der Fachkräfte ist natürlich auch bei einer Strukturierung auf Gruppenebene nötig. Hier sind es aber neben der individuellen Ansprache besonders Signale und Gestaltungselemente für die Gesamtgruppe (also etwa Ankündigungen an alle Kinder und Rituale), die für das Gelingen des Übergangs entscheidend sind.

Beispiel (Video H):

Die Schritte des Übergangs erfolgen in erster Linie auf Gruppen-Ebene (alle räumen gemeinsam auf – alle setzen sich an den Tisch – alle bekommen ihr Essen). Interessanterweise erfolgt die Strukturierung des Ablaufs jedoch in erster Linie über Anweisungen, die die Fachkräfte den Kindern individuell geben.

Der Appell zum Aufräumen und die Ankündigung des Essens verbreiten sich daher nur nach und nach unter den Kindern.

Initiierung der Segmentwechsel

Dieser Punkt bezieht sich auf die Segmentwechsel, die auf Analyseebene 4a identifiziert und auf Ebene 4b genauer untersucht wurden.

Beobachtung (Videos E, F):

Bei der Initiierung eines Segmentwechsels kommen oft verschiedene Impulse zusammen. Es lässt sich daher oft nicht mit Sicherheit sagen, warum ein Kind einen neuen Handlungsschritt in Angriff nimmt. Häufig sind es aber vermutlich die Fachkräfte, von denen ein bedeutender Impuls ausgeht.

Beispiel aus Video F:

Bevor K17 seinen Teller aufräumt, lassen sich mehrere Impulse vermuten: K17 sieht, dass FK7 die Teller abräumt (= externer Impuls, der zu einer ersten Handlungsidee des Kindes führt). K17 steht auf (= Handlungsimpuls des Kindes). FK5 sagt: „Ja, aufräumen!“ (= Verstärkungsimpuls durch eine Fachkraft).

Beobachtung (Videos A, B, D, H, I):

Wenn ein Kind gut auf den nächsten Handlungsschritt eingestellt und dazu bereit ist, dann muss die Fachkraft bei der Initiierung nur wenig Aufwand betreiben.

Wenn nicht (Kind hat keine Lust, Handlung kommt überraschend, Kind ist noch nicht so weit bzw. hat seine vorherige Handlung noch nicht abgeschlossen), so ist seitens der Fachkraft mehr „Überzeugungskraft“ nötig, z. B. eine mehrmalige Wiederholung der Aufforderungen oder körperliche Reglementierung.

Beispiel aus Video I:

K4 scheint sich nach dem Betreten des Raums erstmal orientieren zu müssen und blickt sich schläfrig und unschlüssig um. FK1 und FK3 knüpfen genau da an und geben dem Kind durch ihre sanften Aufforderungen und ihre Körpersprache einen eindeutigen Impuls für seine nächste Handlung. K4 rennt in FK3s Arme.

Dem Bedürfnis des Kindes nach Halt, Orientierung und Nähe wird entsprochen.

Manchmal scheinen diese Segmentwechsel, also der Beginn eines neuen Handlungsschrittes oder einer Interaktion, auf Initiative des Kindes zu erfolgen, manchmal auf Initiative einer Fachkraft. Meist ist es jedoch nicht so eindeutig und es liegt eine Kombination verschiedener Impulse vor, die das Kind zu seinem neuen Handlungsschritt verleiten (siehe obiges Beispiel aus Video F).

Bestimmte Umstände können offenbar dazu führen, dass ein Kind einen Segmentwechsel bereitwillig vollzieht. Dazu gehören ein Interesse des Kindes an der folgenden Handlung; Motivation durch eine freundliche und empathische Ansprache durch

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

eine Fachkraft; Vorfreude auf das übergeordnete Ziel (z. B. Spielen im Garten) und die Passung an ein vorhandenes Bedürfnis des Kindes. Wollen die Fachkräfte ein Kind zu einer bestimmten Handlung bewegen, kann ihr Handlungsimpuls beim Kind dann besonders fruchten, wenn er zu den Impulsen und Bedürfnissen passt, die das Kind gerade ohnehin in sich trägt.

Das kann auch ein Ansatzpunkt für die Reflexion der Mikrotransition sein: Woran liegt es, wenn die Kinder „nicht mitmachen“? Welche Maßnahmen könnten dazu führen, dass sie bereitwillig und gerne kooperieren?

In vielen der beobachteten Situationen schien das Kind bereitwilliger einen neuen Handlungsschritt anzugehen, wenn es seine vorangegangene Handlung zu einem „logischen“ Abschluss führen konnte. Auch Aufforderungen der Fachkraft befolgten die Kinder dann scheinbar bereitwilliger (committed compliance). Die Fachkraft sollte dem Kind also nach Möglichkeit einen fürs Kind befriedigenden Abschluss seiner Tätigkeit ermöglichen.

Einsatz von Ritualen

Rituale und ritualisierte Abläufe können den Kindern in Mikrotransitionen Orientierung bieten. Trotzdem ist nicht jedes Ritual sinnvoll.

Beobachtung (Videos A, F, H):

Es gab Situationen, in denen dem Beobachter nicht ersichtlich war, zu welchem Zweck ein bestimmtes Ritual eingesetzt wurde.

Beispiel aus Video F:

Beim Imbiss sind alle Kinder fertig mit essen. Die Fachkraft holt einen Lappen, mit dem jedes einzelne Kind nacheinander seinen Platz am Tisch abwischen soll. Das zieht die Essensituation stark in die Länge.

Beispiel aus Video A:

Die Kinder warten am Tisch ungeduldig aufs Essen. Der Tischspruch kostet dann zusätzlich Zeit und macht einen noch längeren Bedürfnisaufschub nötig.

Der Einsatz eines Rituals sollte bewusst reflektiert werden. Welche konkrete Funktion soll das Ritual erfüllen? Welche Impulse soll es den Kindern geben? Welche Funktion erfüllt das Ritual tatsächlich? Welche Impulse gibt es den Kindern tatsächlich? Passt es in die Situation und entspricht den Bedürfnissen der Kinder? Entschleunigt

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

und entspannt ein Ritual eine Übergangssituation, oder zieht es sie womöglich unnötig in die Länge? Nicht jedes Ritual ist besser als kein Ritual.

Fingerspitzengefühl ist geboten, wenn Rituale anders ablaufen als sonst. Gerade bei Ritualen schätzen die Kinder die Verlässlichkeit. Abweichungen können für Verwirrung sorgen. Sie müssen daher kommentiert und erklärt werden.

Umgang mit Wartezeiten

Beobachtung (Videos A, D, G, H):

Viele Kinder sind beim Warten recht geduldig. Manchmal suchen sie sich selbst kleine Beschäftigungsmöglichkeiten.

Der Knackpunkt ist dann, ob die kindlichen Beschäftigungen „sozial erwünscht“ sind, d. h. von den Fachkräften toleriert werden.

Beispiel aus Video A:

K4 hat sich selbst Geschirr und Besteck geholt. Es sitzt nun wartend am Tisch. Nach kurzer Zeit beginnt es, mit dem Geschirr zu spielen und sich die Sachen vors Gesicht zu halten. FK3 nimmt ihm daraufhin die Schüssel weg. Später schwenkt K4 ihren Löffel durch die Luft und schiebt den Nachbarstuhl hin und her.

Hier überrascht, wie geduldig die meisten Kinder auch längere Wartezeiten aushalten. Teilweise bleiben sie minutenlang recht still sitzen und beobachten einfach nur das Geschehen um sie herum. Teilweise beginnen die Kinder jedoch auch, sich irgendwie zu beschäftigen, z. B. über Interaktionen mit Peers oder das Hantieren mit erreichbaren (Spiel-)Materialien.

Hier kommt es nun auf die Fachkräfte an, welche Beschäftigungen sie in den Wartezeiten zulassen und wie streng sie die Kinder reglementieren. Welchen Handlungsspielraum haben also wartende Kinder? Was bieten die Fachkräfte den Kindern in Wartezeiten an „sozial erwünschten“ Beschäftigungsmöglichkeiten an?

Denkbar ist es, Spielmaterialien (z. B. Bilderbücher) zur Verfügung zu stellen, an den entsprechenden Orten im Raum Beschäftigungsimpulse zu setzen (z. B. Spiegel oder Fühlwände anbringen) oder kleine Aufgaben an das betreffende Kind zu verteilen (z. B. Besteck an die anderen Kinder zu verteilen).

Die Gestaltung von Wartezeiten sollte situativ und individuell an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden. Manche Kinder brauchen unbedingt rasch Beschäftigung, andere Kinder stört das Warten womöglich gar nicht sehr.

Aufgabenverteilung unter den Fachkräften

Beobachtung (Videos A, C, G):

Es gibt immer wieder Situationen, in denen eine Fachkraft phasenweise alleine mit vielen Kindern ist oder in denen eigentlich mehrere Dinge gleichzeitig zu tun wären. Das führt leicht dazu, dass die Fachkraft hektisch und mit ihrem Aufmerksamkeitsfokus sprunghaft wird. Es kann dann zu Missverständnissen kommen, weil die Fachkraft nicht mehr alles im Blick hat und zusammenhängenden Handlungsprozessen der Kinder nicht folgen kann.

Beispiel aus Video G:

Während dem Händewaschen ist FK6 zwar mit im Waschraum, wickelt aber ein Kind. Sie kann weder dem „Wickelkind“, noch den Kindern am Waschbecken wirklich ihre volle Aufmerksamkeit widmen. Es kommt zu einem Konflikt am Waschbecken zwischen K11 und K17. FK6 schimpft daraufhin K11, obwohl K11 eigentlich im Recht ist.

Es ist unklar, wer für die Begleitung der Kinder beim Händewaschen zuständig ist. Die Aufgabenverteilung unter den Fachkräften ist an diesem Punkt mangelhaft.

Beispiel aus Video G:

FK6 beginnt mit dem Wickeln der Kinder, während FK4 und FK5 noch in der Garderobe mit dem Umziehen der Kinder beschäftigt sind. Dadurch entsteht gewissermaßen noch eine zusätzliche Baustelle. Durch Stress und Überforderung wirkt die Grundstimmung der Fachkraft in dieser Mikrotransition eher negativ. Das, was die Kinder gut machen, erfährt wenig Wertschätzung.

Ein möglicherweise entspannterer Weg wäre gewesen, zunächst den Übergang mit Ausziehen und Händewaschen mit Unterstützung aller drei Fachkräfte zu meistern und danach erst das Wickeln zu beginnen.

In einer komplexen, mehrschrittigen Übergangssituation kommen vielfältige Aufgaben auf die Fachkräfte zu, teils auch organisatorisch-logistischer Art. Die Fachkräfte müssen miteinander abstimmen, wer wann und wo für welche Aufgaben zuständig ist, um hier effektiv als Team agieren zu können. Für die einzelne Fachkraft bedeutet das außerdem, ständig den Blick für die Gesamtsituation zu haben, um jeweils zur richtigen Zeit an der richtigen Stelle anpacken zu können.

Mitunter ergeben sich in einer Mikrotransition mehrere Brennpunkte, an denen eine Fachkraft eigentlich gleichzeitig sein müsste. Durch eine solche Überforderung können schnell Genervtheit und Stress bei den Fachkräften entstehen. Situationen, in denen eine Fachkraft zu viele Kinder oder Aktivitäten auf einmal betreuen muss, soll-

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

ten eher vermieden werden. Die Aufgaben in einer Mikrotransition sollten so aufgeteilt werden, dass sie für die einzelne Fachkraft gut machbar sind. Für betreuungsinensive Aktivitäten (z. B. Anziehen der Kinder für den Garten) gilt es, die Arbeitskraft zu bündeln und diese gemeinsam zu absolvieren.

Bei der Aufteilung der Verantwortlichkeiten in einer Mikrotransition ließen sich in den Videos zwei Prinzipien beobachten, die mitunter auch miteinander kombiniert wurden.

Kindergebundene Zuständigkeiten: Unter den Fachkräften werden die Kinder aufgeteilt. Jede Fachkraft hat eine feste Kleingruppe bestimmter Kinder, die sie von Anfang bis Ende durch den Übergang begleitet. Sie ist klarer Bezugspunkt für diese Kinder und durchläuft die Schritte der Mikrotransition gemeinsam mit ihnen. Im Mannschaftssport würde man von „Manndeckung“ sprechen.

Ein fiktives Beispiel: FK1 geht mit K1, K2 und K3 vom Garten in die Garderobe zum Ausziehen, dann Händewaschen und dann zum Spielen in den Gruppenraum. Anschließend folgen FK2 mit K4, K5 und K6 sowie FK3 mit K7, K8 und K9.

Das macht vor allem Sinn für (junge) Kinder, die eng an eine bestimmte Bezugsperson gebunden sind. Und für Kinder, die aus anderen Gründen eine kontinuierliche Begleitung durch eine Bezugsperson brauchen (z. B. weil sie schnell überfordert sind). Im Idealfall sind die kleinen Gruppen für eine Fachkraft gut zu betreuen. Unübersichtliche Großgruppensituationen werden tendenziell vermieden.

Räumliche Zuständigkeiten: Unter den Fachkräften werden die Aufgabenbereiche aufgeteilt. Die Fachkräfte besetzen die verschiedenen Stationen des Übergangs und schicken die Kinder dann von Station zu Station. Im Mannschaftssport würde man von „Raumdeckung“ sprechen.

Fiktives Beispiel: Alle Kinder sind im Garten. FK1 schickt nach und nach Kinder zu FK2 in die Garderobe. FK2 hilft beim Ausziehen und schickt die Kinder nach und nach weiter zu FK3 im Badezimmer. FK3 unterstützt die Kinder beim Händewaschen und schickt sie nach und nach weiter in den Gruppenraum, wo FK1 sie (hoffentlich) schon empfangen kann.

Der Vorteil ist, dass die Kinder die MT in ihrem individuellen Tempo durchlaufen können. Wartezeiten werden vermieden. Besonders ältere Kinder können sich dann sehr eigenständig durch einen Übergang bewegen. Nachteile sind, dass es für ein Kind keine Kontinuität der Fachkraft gibt, sondern dass sich die Kinder in jeder Station neu

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

orientieren müssen. Das setzt eine gute Kenntnis der Kinder über die Abläufe voraus. Die Fachkräfte wiederum begleiten die Kinder nur abschnittsweise an ihrer Station. Ihnen entgeht dadurch womöglich, was dem Kind an der vorangegangenen Station widerfahren ist und was es womöglich an Interessen und Bedürfnissen in sich trägt. Die Situation ist für die Fachkräfte unübersichtlicher und anfälliger für Missverständnisse (Fiktives Beispiel: FK2 erlaubt K1, drinnen ausnahmsweise barfuß zu sein, weil seine Socken nass geworden sind. FK3 im Badezimmer weist K1 zurecht und schickt es zurück in die Garderobe, um sich Socken zu holen).

Welcher dieser beiden Methoden für welche Mikrotransition passend ist, muss anhand der konkreten Situation in der jeweiligen Einrichtung entschieden werden. Kriterien dabei sind u. a. die Altersstruktur der Kindergruppe (Viele Krabbelkinder oder viele 3-Jährige?), Personalschlüssel (Wie viele Fachkräfte sind überhaupt verfügbar?), räumliche Gegebenheiten (Wie gut sind die Wege zwischen den Stationen zu überblicken?).

Häufig wird eine Mischform praktiziert. Fiktives Beispiel: Alle Kinder und Fachkräfte gehen gleichzeitig vom Garten in die Garderobe. Die ersten fertig umgezogenen Kinder wechseln dann mit einer Fachkraft zum Händewaschen usw. Sind einige Kinder mit Händewaschen fertig, geht eine der Fachkräfte mit ihnen in den Gruppenraum. Letztlich entscheidet sich die genaue Aufgabenverteilung oftmals erst in der Situation selbst. Das kann gut funktionieren, sofern die Fachkräfte gut aufeinander abgestimmt handeln.

Vermeidung widersprüchlichen Handelns

Beobachtung (Videos A, G, J):

In einigen Situationen steht das Handeln der Fachkräfte untereinander im Widerspruch. Kinder erhalten dadurch widersprüchliche Signale und werden verwirrt. Die Übergangssituation wird für sie unübersichtlicher und schwerer vorherzusehen.

Beispiel aus Video G:

Nach dem Umziehen in der Garderobe fragt K11, ob es in den Gruppenraum gehen kann. FK4 erlaubt das. K11 geht los zur Tür des Gruppenraumes. FK5 stoppt es und schickt es zum Händewaschen. Auf dem Weg ins Bad wird K11 von FK3 angehalten und erst durchgelassen, nachdem FK5 bestätigt, dass K11 wirklich zum Händewaschen gehen darf.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Die Fachkräfte sollten in ihren Äußerungen gegenüber den Kindern aufeinander abgestimmt sein, damit möglichst wenige Widersprüche entstehen. Das steht in engem Zusammenhang mit der Aufgabenverteilung unter den Fachkräften. Hilfreich ist es, wenn die Fachkräfte gut aufeinander eingespielt sind und sich bei Unklarheiten stets absprechen. Im Zweifelsfall sollte mit Missverständnissen und Widersprüchen auch gegenüber den Kindern offen umgegangen werden. (Fiktives Beispiel: „Na sowas, jetzt habe ich dir erlaubt und FK9 hat es dir wieder verboten. Ich bespreche das gleich mal mit FK9.“). Herausforderung für die Fachkräfte ist es, stets einen Überblick über das Gesamtgeschehen zu behalten.

Partizipation und Eigenaktivität der Kinder

Beobachtung (Video F, H, J):

Der Handlungsrahmen innerhalb der Übergangssituationen ist meist eng abgesteckt. Zu einer bestimmten Zeit müssen bestimmte Handlungen vollzogen werden. Raum für „echte“ Partizipation im Sinne von Teilhabe und Einbeziehung in Entscheidungsprozesse ist in der Regel wenig. Anstelle eines „Mitentscheiden dürfen“ steht eher ein „Mitmachen lassen“.

Beispiel aus Video J:

Die Fachkraft gesteht K11 ein kleines bisschen Entscheidungsfreiheit zu („Wer soll dir die Windel machen?“). Die für das Kind offensichtlich relevantere Entscheidung, nämlich ob es jetzt überhaupt gewickelt werden möchte, steht damit nicht mehr zur Diskussion. Das Kind hat hierbei kein Mitspracherecht.

Der eigentliche Interessenskonflikt und K11s Bedürfnisse werden in der Interaktion nicht offen thematisiert. Am Ende fügt sich das Kind.

Die Beobachtungen zeigen, dass wirkliche Partizipation, d. h. auch ein Mitgestalten von Entscheidungsprozessen durch die Kinder, in Mikrotransitionen nur sehr eingeschränkt möglich ist. Die entscheidenden Weichen sind schon vor Beginn des eigentlichen Übergangs gestellt (z. B., dass es nun Essen gibt oder dass die Gruppe nach draußen in den Garten geht). Die Mikrotransition an sich ist dann meistens nur noch Mittel zum Zweck, nämlich zum Start in eine neue Aktivität. Diese Zweckorientierung schränkt die Entscheidungsfreiheit für Kinder (und auch für die Fachkräfte) ein.

Das oben genannte Beispiel aus Video J illustriert ein typisches Verhaltensmuster. Die Fachkräfte bieten einem Kind scheinbar Entscheidungsspielraum, dabei steht die

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

grundsätzliche Entscheidung schon fest. Sie versuchen, es dem Kind recht zu machen, obwohl sie das aufgrund des vorhandenen Interessenskonfliktes letztlich gar nicht können.

Die Fachkräfte sollten sich darüber klar sein, welche Entscheidungen eindeutig fest stehen. Diese Entscheidungen müssen dann gegenüber den Kindern auch eindeutig kommuniziert und durchgesetzt werden. Ein weiterer wichtiger Reflexionspunkt führt jedoch noch weiter: Warum stehen bestimmte Entscheidungen fest? Sind sie tatsächlich logisch und alternativlos? Oder lassen womöglich Faktoren wie Gewohnheit und Bequemlichkeit die Entscheidung nur alternativlos erscheinen?

Unter Umständen können verfestigte Strukturen so hinterfragt und ggf. angepasst werden. Nichtsdestotrotz wird weitreichende Partizipation an Entscheidungen für die Kinder innerhalb von Mikrotransitionen eher utopisch bleiben. Möglich ist innerhalb der Übergänge immerhin, dass die Kinder eigenständig aktiv sind und z. B. Alltagsroutinen selbstständig bewältigen.

Beobachtung (Video A, B, H):

Insbesondere ältere Kinder helfen bei einfachen Alltagsroutinen (z. B. dem Verteilen von Lätzchen vor dem Essen, Schieben des Servierwagens) bereitwillig mit. Dieses Mithelfen hat einige Vorteile: die Kinder werden eingebunden, übernehmen Verantwortung (erzeugt Stolz) und sind „sozial erwünscht“ beschäftigt.

Beobachtung (Video A):

Kinder brauchen recht lange, wenn sie Alltagsroutinen (z. B. Essen schöpfen oder Kleider an/ausziehen) selbstständig tun dürfen.

In den beobachteten Mikrotransitionen boten sich immer wieder Möglichkeiten, Kinder in die Tätigkeiten mit einzubeziehen. Einerseits, wenn die Kinder ihre eigenen Alltagsroutinen selbstständig absolvieren und andererseits aber auch, wenn sie Aufgaben für andere Kinder oder die Gruppe übernehmen (z. B. Aufräumen, Tisch decken, Lätzchen verteilen, Servierwagen holen oder jüngeren Kindern beim Anziehen helfen). Solche Aufgaben schienen die Kinder fast immer gerne zu erledigen.

In manchen Situationen wurde das Mithelfen der Kinder jedoch nicht als Chance wertgeschätzt und positiv verstärkt, sondern schien von den Fachkräften eher als zusätzliche Belastung wahrgenommen zu werden. Möglicherweise hängt das mit einem Zwiespalt zusammen, in dem die Fachkräfte sich befinden. Auf der einen Sei-

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

te gebieten pädagogische Leitvorstellungen, viel Eigenaktivität der Kinder zuzulassen. Dadurch dauern bestimmte Handlungen aber häufig länger und verlaufen unkoordinierter (z. B. Tischdecken). Daraus resultiert womöglich der Impuls der Fachkräfte, Dinge doch rasch selbst zu erledigen, mit dem Hintergedanken, die Übergangssituationen kurz zu halten und Wartezeiten zu vermeiden. Zwei Aspekte scheinen die Fachkräfte dabei jedoch auszublenden. Erstens dauern Übergangssituationen zwar womöglich länger, je mehr die Kinder selbst erledigen dürfen. Die Kinder sind dabei ja aber dann gut beschäftigt und empfinden die Zeit nicht als störende Wartezeit. Sie können sie daher geduldiger aushalten. Und zweitens führt es langfristig gesehen zu kürzeren Übergangssituationen, wenn die Kinder mit der Zeit lernen, viele Dinge selbst zu tun. Sie brauchen dann weniger Hilfe durch die Fachkräfte, wodurch diese entlastet werden.

Zu hinterfragen sind in diesem Zusammenhang auch die Ziele, die die Fachkräfte bei der Gestaltung der Mikrotransitionen verfolgen. Eine denkbare und vermutlich durchaus gängige Zielvorstellung ist, dass die Mikrotransitionen möglichst diszipliniert ablaufen sollen. Die Kinder sollen gehorchen, damit der Übergang funktioniert und in geordneten Bahnen vonstattengeht. Kritisch zu hinterfragen wäre hier, ob das eine pädagogisch ansprechende Situation für die Kinder ist. Gesehen werden können die Mikrotransitionen stattdessen auch als ein Übungsfeld für die Kinder, in welchem sie an das eigenständige Bewältigen von Übergängen herangeführt werden sollen und in welchem ein gewisses Durcheinander als Teil des Entwicklungsprozesses zu akzeptieren ist.

Innerhalb eines Teams sollte Klarheit darüber bestehen, welche Kriterien für die gelungene Gestaltung einer Mikrotransition angelegt werden sollten. Das kann sich von Mikrotransition zu Mikrotransition auch durchaus unterscheiden, je nach den Bedürfnissen der Kinder. Manche Situationen und manche Kindergruppen verlangen nach einer stärkeren Strukturierung und Disziplinierung, in anderen Fällen kann freier gestaltet werden.

4.2.2 Führung der Kinder durch die Mikrotransitionen

Methoden der Handlungssteuerung

Beobachtung:

Die Fachkräfte beeinflussen das Handeln der Kinder auf verschiedene Arten, sowohl direkt als auch indirekt.

- Direkte Handlungssteuerung: Aufforderungen, Reglementierungen, ...
- Indirekte Handlungssteuerung: Impulse durch Einsatz von Raum und Material, modellhaftes Handeln der Fachkräfte, Rituale, ...

Beispiele: siehe bei den folgenden Verhaltensmustern

Den Fachkräften steht ein breites Repertoire zur Verfügung, mit dem sie das Handeln der Kinder beeinflussen können. Es gilt, dieses Repertoire bewusst einzusetzen und miteinander zu kombinieren, jeweils nach den Erfordernissen der aktuellen Situation und gemäß des Entwicklungsstandes der betreffenden Kinder.

Zu berücksichtigen ist dabei, an welchem nötigen Vorwissen der Kinder die jeweilige Art der Handlungssteuerung ansetzt. Die Arbeit mit indirekten Impulsen (z. B. Bereitstellen der Teller auf dem Servierwagen) setzt bei den Kindern mehr Kontextwissen und das Vorhandensein von Scripts voraus, im Gegensatz zum „simplen“ Befolgen einer expliziten Aufforderung (z. B. „Hol dir einen Teller!“).

In diesem Kontext ebenfalls interessant ist eine Balance zwischen einer Selbststeuerung des Kindes und der Fremdsteuerung durch die Fachkraft. Im Freispiel haben die Kinder großzügige Entscheidungsfreiheit. Sie handeln selbstbestimmt innerhalb eines sehr weiten Handlungsrahmens und haben Raum und Zeit für Eigenaktivität. In den Mikrotransitionen gehen die Fachkräfte in die Führungsrolle, um bestimmte vorgegebene Handlungen mit den Kindern durchlaufen zu können. Sie schränken den Handlungsrahmen der Kinder tendenziell ein. Gerade in der Autonomiephase der Kinder kann das Widerstände hervorrufen. Indirekte Impulse bieten die Chance, die Kinder zu einer gewünschten Handlung zu veranlassen, ohne sie explizit dazu auffordern zu müssen und Ablehnung zu bewirken. Es fühlt sich für die Kinder stärker so an, als würden sie die gewünschten Dinge „von sich heraus“ erledigen. Das erhöht möglicherweise ihre Motivation zur Kooperation. Indirekte Impulse funktionieren besonders gut, wenn die Signale und ihre Bedeutung den Kindern gut bekannt und in

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

ihren Scripts mit bestimmten Handlungen verknüpft sind. Die Fachkräfte können solche impliziten Signale dann bewusst bei der Gestaltung von Mikrotransitionen einsetzen.

Impulse durch Raum und Material

Beobachtung (Videos A, B, C, F, G):

Die Kinder verbinden mit bestimmten Räumen und Materialien bestimmte Aktivitäten.

Beispiel aus Video B:

Nach Ende des Mittagessens folgt vor dem Schlafen das Umziehen. Im Regal steht für jedes Kind ein Körbchen mit seinen Schlafsachen bereit. K4 und K5 flitzen vom Esstisch direkt zum Regal, holen selbstständig ihr Körbchen und laufen damit zum Teppich, auf dem das Umziehen in der Regel stattfindet.

Mit den (Spiel-)Materialien in ihrer Lernumgebung sind die Kinder täglich in Kontakt. Stehen bestimmte Materialien in engem Bezug zu bestimmten Aktivitäten, wird die Nutzung dieser Materialien mit dem Script zur zugehörigen Aktivität verknüpft. Die Bereitstellung bestimmter Materialien kann unter Umständen als Ankündigung für eine Handlung stärker wirken als eine verbale Ankündigung. Schließlich sind Materialien für die Kinder viel greifbarer und nutzbarer als eine „abstrakte“ verbale Aussage. Sie können dabei auf praktisches Erfahrungswissen und ihre inneren Scripts zurückgreifen.

Die Fachkräfte sollten den Aufforderungscharakter von Materialien und Räumen stets berücksichtigen und im Idealfall auch zur Regulation und Steuerung der Kinder nutzen. Sie müssen überdenken, welche beabsichtigten (und unbeabsichtigten) Impulse sie mit der Bereitstellung bestimmter Materialien setzen. Und außerdem, wie, wo und wann welches Material sinnvollerweise bereitgestellt werden sollte.

Die Fachkräfte als Vorbilder

Beobachtung (Videos B, D, F, H):

In vielen Situationen folgen die Kinder den Fachkräften, suchen ihre Nähe und ahmen ihre Handlungen nach.

Beispiel aus Video B:

FK2 erhebt sich aus der Kuschecke und geht zur Tür. Durch die Veränderung ihrer Position im Raum macht sie ihr Vorhaben deutlich. Ohne viele Worte wissen die Kinder, dass sie jetzt mit FK2 zum Schlafraum gehen sollen.

Beispiel aus Video F:

Die Fachkräfte sind viel in Bewegung und selten länger an einem festen Platz. Sie sind daher für die Kinder mitunter nicht unmittelbar erreichbar und als Fixpunkt nicht verfügbar. Zwischendurch gibt es Phasen, in denen die Kinder alleine am Tisch sitzen, während die Fachkräfte umherwuseln. Es entsteht Unruhe.

Beispiel aus Video H:

Eine Fachkraft ruft „Aufräumen!“, bleibt aber selbst untätig sitzen. Die meisten Kinder folgen der Aufforderung zum Aufräumen nicht.

Beispiel aus Video H:

FK5 hat ihren Platz am Tisch eingenommen und bleibt dort. Sie hat dadurch alle Kinder im Blick, und alle Kinder sie. Das bringt Ruhe in die Situation. Die Kinder am Tisch haben einen Fixpunkt und werden am Tisch gehalten.

Die Fachkräfte können durch ihre eigenen Handlungen Handlungsimpulse bei den Kindern initiieren. Sie sollten gewissermaßen mit gutem Beispiel vorangehen und selbst das tun, was sie in der Situation auch von den Kindern erwarten.

Ankündigungen

Beobachtung (Video A):

Ankündigungen laufen mitunter auf verschiedenen Ebenen parallel ab und entfalten dabei eine Dynamik unter den Kindern.

Beispiel aus Video A:

Das Mittagessen wird auf verschiedenen Kanälen angekündigt: Es gibt sowohl explizite Ankündigungen an die Gesamtgruppe (als FK3 zur Tür hinein kommt) als auch explizite Ankündigungen an einzelne Kinder (immer wieder zwischendurch, vor allem durch FK1) und zudem implizite Signale (Aufräumen, Hereinschieben des Servierwagens).

Bei den Ankündigungen verhält es sich ähnlich wie bei Aufforderungen. Sie können explizit oder implizit und auf verschiedenen Kanälen erfolgen. Gelungene Ankündigungen machen das Kommende für die Kinder vorhersehbar. Dafür müssen die Ankündigungen tatsächlich bei den Kindern ankommen und für sie verständlich und eindeutig sein. Es gilt auch hier wieder, einiges zu hinterfragen: Welche Ankündigungen werden von den Kindern tatsächlich wahrgenommen? Welche Ankündigungssignale lassen sich geschickt kombinieren? Welche den Fachkräften unbewussten Signale werden an die Kinder gesandt? Und welche, womöglich unerwünschten, Handlungen der Kinder werden dadurch ausgelöst? Dazu ein fiktives Beispiel: Während des Freispiels im Gruppenraum sagt eine Fachkraft laut zu einem Kind: „Ja, wir gehen nachher bestimmt noch in den Garten.“ Sie begibt sich währenddessen zur Tür, um etwas holen zu gehen. Einige Kinder springen freudig auf und drängen zur Tür. Sie denken, dass die Fachkraft jetzt sofort mit ihnen in den Garten geht. Es ist zu einem klassischen Missverständnis gekommen. Die Kinder hören das Wort „Garten“ und sehen, dass die Fachkraft zur Tür geht. Ihr Handlungsscript „Rausgehen“ wird aktiviert, obwohl das gar nicht die Absicht der Fachkraft war.

Beobachtung:

Auf Ankündigungen folgt mitunter nicht unmittelbar das, was angekündigt wird.

Beispiel aus Video D:

Angekündigt wird das Rausgehen in den Garten. Aber vorher folgen noch Aufräumen, Wickeln, Anziehen usw.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Man sollte reflektieren, ob und zu welchem Zeitpunkt eine Ankündigung wirklich Sinn macht. Unter Umständen löst eine Ankündigung, die nicht rasch verwirklicht wird, Ungeduld und eine angespannte Erwartungshaltung bei den Kindern aus. Auch die Zwischenschritte, die bis zu einem gewissen Punkt durchlaufen werden müssen, sollten angekündigt werden. Diese Zwischenschritte sind das für die Kinder unmittelbar relevante.

Durchsetzen von Aufforderungen

Beobachtung (Videos A, B, G):

In vielen Situationen geben die Fachkräfte den Kindern Anweisungen, setzen sie aber dann nicht durch. Oft geschieht das, weil die Fachkräfte dann wieder woanders mit ihrer Aufmerksamkeit gebunden sind.

Die Kinder nehmen diese Aufforderungen nicht wahr, bzw. ignorieren sie bewusst (passive noncompliance). Oder sie fügen sich scheinbar und nutzen dann die nächste Unaufmerksamkeit der Fachkräfte, um wieder ihre eigenen Interessen zu verfolgen.

Beispiel aus Video G:

FK6 befindet sich mit sieben Kindern in der Garderobe. Sie fordert verschiedene Kinder mehrfach zum Schuhe ausziehen auf, ist aber selbst zunächst mit K17 beschäftigt. Die anderen Kinder ignorieren ihre Aufforderungen.

Beispiel aus Video B:

K4 lacht und tobt mit K5 durch die Kuschelecke. FK3 fordert beide zum Hinsetzen auf. Die beiden Kinder toben trotzdem weiter. FK3 duldet das dann.

Durch diese Inkonsequenz beim Durchsetzen verlieren Aufforderungen mit der Zeit ihren „Aufforderungscharakter“. Die Kinder sehen darin irgendwann keine Verbindlichkeit mehr. Die Fachkräfte wiederum fühlen sich dann gezwungen, ihre Aufforderungen immer wieder zu wiederholen, um eine situational compliance der Kinder zu erreichen. Das spiegelt sich auch in der sehr hohen Zahl der codierten Aufforderungen in Analyseebene 2 wieder.

Aufforderungen sollten daher besser sparsam eingesetzt werden. Nur, wenn wirklich eine Aufforderung nötig ist und wenn die Fachkraft diese dann bei den Kindern auch durchsetzen kann.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Klarheit in Formulierungen

Beobachtung:

Manchmal sagen die Fachkräfte nicht, was sie wirklich meinen und was sie von den Kindern möchten. Aufforderungen werden mitunter eher versteckt als Fragen oder Vorschläge formuliert. Zuweilen wird nicht das kommuniziert, worum es Fachkraft und Kind tatsächlich geht.

Beispiel aus Video J:

FK3 fragt K11 nach dem Aufwachen, ob es ihr sein Schnuffeltuch gibt. Dabei möchte FK3 eigentlich, dass K11 jetzt aus der Kuschelecke aufsteht und zum Wickeln und Anziehen geht.

Möglicherweise ist eine Unklarheit in den Formulierungen manchmal auch ein Hinweis darauf, dass sich die Fachkraft selbst gerade unsicher sind, wie resolut sie ihre Aufforderungen umsetzen sollen.

Fragen und Vorschläge sollten nur als solche formuliert werden, wenn das Kind auch tatsächlich eine reale Wahlmöglichkeit hat. Wenn nicht, dann ist eine Aufforderung, die auch so formuliert ist, für die Kinder klarer.

Einfluss der Peers

Beobachtung (Videos B, D, H, G):

Auch während Übergangssituationen beeinflussen sich Kinder gegenseitig.

Beispiel aus Video G:

Bei der Rückkehr von einem Ausflug rennt ein Kind direkt nach Betreten des Flurs schreiend los. Andere Kinder tun es ihm sofort gleich.

Es lässt sich vermuten, dass diese Handlung unter den Kindern ritualisiert ist.

Beispiel aus Video H:

Die älteren Kinder wiederholen und verstärken Ankündigungen oder Aufforderungen der Fachkräfte.

Beispiel aus Video D:

Kinder unterstützen sich gegenseitig beim Anziehen.

Beispiel aus Video B:

Beschäftigung in Wartezeiten: K4 und K5 sollen eigentlich in der Kuschelecke sit-

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

zen und warten, bis eine Fachkraft mit ihnen zum Mittagsschlaf geht. Die beiden Kinder beginnen, miteinander zu lachen und durch die Kuschelecke zu hüpfen.

In allen möglichen Bereichen haben Peers einen großen Einfluss aufeinander (vgl. Viernickel, 2013). Sie interagieren miteinander, spielen miteinander, ahmen einander nach usw. Dieser Einfluss besteht selbstverständlich auch während Mikrotransitionen und äußert sich auf verschiedenste Art und Weise, wie aus den oben genannten Beispielen deutlich wird.

Bei der Gestaltung von Übergängen muss diese Dynamik unter den Kindern berücksichtigt werden. Mitunter kann sie sich sogar als nützlich erweisen, z. B. wenn ältere Kinder mit hoher compliance jüngeren Kindern als Vorbild dienen.

4.2.3 Regulation von Atmosphäre und Emotionen

Selbstregulation der Fachkraft

Beobachtung (Videos A, D, G):

Die Fachkräfte scheinen über ihr eigenes Ausdrucksverhalten einen großen Einfluss auf die Atmosphäre während einer Mikrotransition zu haben. Ihre Stimmung ist „ansteckend“.

Freundlichkeit und Lächeln können die Kinder zur Kooperation einladen.

Beispiel aus Video A:

Die Fachkräfte reden mitunter recht laut mit den Kindern, obwohl sie ja eigentlich in unmittelbarer Nähe zu ihnen sind. Auch das trägt in dieser Situation zu einem hohen Lärmpegel bei.

Beispiel aus Video D:

K1 wirkt unwillig, zu den anderen Kindern und Fachkräften zum Anziehen in die Garderobe zu gehen. Es spielt stattdessen alleine im Gruppenraum mit einer Rassel. FK1 kommt hinzu. Obwohl sie zuvor noch hektisch aufgeräumt hatte, begibt sie sich nun auf Augenhöhe zu K1 und redet ruhig und freundlich mit ihm. Sie überzeugt das Kind rasch, die Rassel aufzuräumen und mit in die Garderobe zu kommen.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Die Fachkräfte sind Bezugspunkte für die Kinder. Ihre eigene Stimmung und ihr emotionales Ausdrucksverhalten beeinflusst die Stimmung der Kinder. Die Fachkräfte sollten daher versuchen, auch in hektischen Situationen Ruhe zu bewahren. Sie müssen sich der ansteckenden Wirkung ihrer eigenen Stimmung und ihres eigenen emotionalen Ausdrucks auf die Kinder bewusst sein. Bei der Reflexion von Mikrotransitionen muss daher auch bedacht werden, wie es denn den Fachkräften in den jeweiligen Situationen geht. Was brauchen die Fachkräfte selbst, um die Kinder ruhig und ausgeglichen durch einen Übergang führen zu können?

Ko-Regulation durch die Fachkraft

Beobachtung:

Die Kinder brauchen in belastenden Situationen die Unterstützung der Fachkräfte bei der Emotionsregulation. Wie responsiv die Fachkräfte auf dieses Bedürfnis eingehen, ist von Situation zu Situation sehr unterschiedlich.

Beispiel aus Video E:

K3 wird von FK1 umgezogen. K3 gähnt mehrfach und wirkt müde. Zu Beginn spiegelt FK1 das durch eine ruhige Stimmlage und sanften Körperkontakt. Der Körperkontakt wird dann während des Ausziehens etwas grober. K3 signalisiert über Quengeln sein Unbehagen. FK1 spricht weiter ruhig mit ihm, wird zwischendurch aber abgelenkt.

Beispiel aus Video F:

K17 ist fertig mit dem Imbiss und setzt sich auf den Spielteppich. FK5 zieht das Kind trotz Protest wieder zurück an den Tisch und setzt es auf seinen Platz.

Über die Interessen und Emotionen von K17 wird in dieser Situation hinweggegangen. Sie werden ohne weitere Erklärung „gedeckt“. Die Fachkraft nutzt ihre körperliche Übermacht, um die Handlungen des Kindes zu unterbinden.

Beispiel aus Video H:

K15 scheint es nicht gut zu gehen. Es weint viel und lange, wird dabei von den Fachkräften kaum beachtet. Als einzigen Trost stellt FK5 ihm die Trinkflasche hin. Ansonsten werden in dieser Situation die Bedürfnisse des Kindes übergangen. Es ist in der Emotionsregulation auf sich allein gestellt.

Hier wird wieder das Spannungsfeld zwischen individuellem Bedürfnis und den Erfordernissen des Gruppengeschehens deutlich. Manchmal scheint es den Fachkräf-

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

ten nicht möglich zu sein, selbst akute emotionale Bedürfnisse der Kinder responsiv zu bedienen. Teils mag das an den herausfordernden Bedingungen in Übergangssituationen liegen, wenn mehrere Kinder gleichzeitig Zuwendung bräuchten. Es scheint jedoch auch Situationen zu geben, in denen eine responsive Reaktion zwar theoretisch zeitlich möglich wäre, in denen die Fachkräfte die Bedürfnislage des Kindes aber entweder nicht richtig wahrnehmen oder in denen ihnen vielleicht einfach die Geduld fehlt, schon wieder ein weinendes Kind zu trösten.

Solche Situationen, die von einer mangelnden professionellen Responsivität und emotionalen Verfügbarkeit der Fachkräfte geprägt sind, gilt es zu vermeiden. Es muss im Team reflektiert werden, welche Umstände zu solchen negativen Situationen führen und wie diese Umstände vermieden werden können. Es geht dabei in erster Linie um eine Stressreduzierung, sowohl bei den Kindern als auch bei den Fachkräften.

Berührung und Körperkontakt

Beobachtung (Videos B, E, F, G, I, J):

In einem Großteil der beobachteten Situationen sind die Berührungen sehr zweckorientiert, werden also etwa zur Durchführung bestimmter Alltagsroutinen eingesetzt, z. B. beim An- und Ausziehen. Gerade in hektischer Atmosphäre scheint es einigen Fachkräften schwerzufallen, die Kinder dabei respektvoll und achtsam zu berühren. Teilweise sind die Berührungen recht grob. In ruhigerer Atmosphäre (z. B. Video B) sind die Berührungen sanfter.

Beispiel aus Video E:

FK1 geht beim Ausziehen von K3 recht unbeholfen vor. Sie begleitet ihre Berührungen nur teilweise sprachlich. Die Situation scheint für das Kind unangenehm zu sein. Es wird immer wieder ohne Ankündigung umgedreht und hin und her gehoben. Das Kind beginnt zu quengeln.

Beispiel aus Video B:

K2 ist schon müde und sitzt lange bei FK1 auf dem Schoß, während die anderen Kinder ihr Essen beenden.

Im Gegensatz zu vielen anderen Videosequenzen dient der Körperkontakt hier nicht ausschließlich einem unmittelbaren funktionalen Zweck, sondern entfaltet seine Wirkung als ein Weg der sanften Ko-Regulation. Er vermittelt Sicherheit und Geborgenheit.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Das Potenzial von Körperkontakt zum Beziehungsaufbau und bei der Ko-Regulation von Emotionen wird in den beobachteten Übergangssituationen wenig genutzt. Im Gegenteil: Es überwiegen funktionale, zweckgebundene Berührungen. Grobe, unvorhersehbare und überraschende Berührungen können gerade bei kleinen Kindern Verunsicherung auslösen.

Die Fachkräfte sollten die Art und Weise, wie sie berühren, reflektieren können, um dabei achtsam und respektvoll zu sein.

Atmosphäre der Interaktionen

Beobachtung (Videos F, H):

Der Großteil der beobachteten Interaktionen ist geprägt von Aufforderungen und Reglementierungen. Die Kinder erhalten besonders viel Aufmerksamkeit, wenn sie etwas „negatives“ tun. Unter Umständen wird das negative Verhalten dadurch verstärkt.

Gemeinsames Lachen oder Späße, Freude und Lob finden sich dagegen seltener. Positive Ausnahmen sind die Einzelsituationen beim Aufwachen nach dem Schlafen, vor allem Video I.

Beispiel aus Video H:

Das gemeinsame Aufräumen mit den Kindern wird von FK3 und FK5 fast ausschließlich mit Aufforderungen begleitet. Auf Interaktionsansätze der Kinder reagieren die Fachkräfte kurz angebunden, meist mit erneuten Aufforderungen zum Aufräumen. Insbesondere die älteren Kinder helfen beim Aufräumen gut mit. Gelobt werden sie dafür jedoch nicht.

Diese Beobachtungen decken sich mit Ergebnissen, welche schon für Analyseebene 2 berichtet wurden. Es liegt ein Stück weit in der Natur der Sache, da in einer Mikrotransition viele Kinder zur selben Zeit dasselbe tun sollen. Dadurch entstehen leicht Hektik und Stress. Und eine Atmosphäre, in der die Fachkräfte gewissermaßen als „Dompteure“ agieren, um die Kinder zu lenken.

Daher stellt sich die Frage, wie die Situationen entzerrt werden können, um den Kindern auch in einer Übergangssituation positive Aufmerksamkeit widmen zu können. Hinweise, wie das gelingen kann, bieten die Videos von den Aufwachsituationen nach dem Mittagsschlaf. Dort ist kaum Zeitdruck vorhanden, sodass die Kinder den Übergang in ihrem individuellen Tempo durchlaufen können. Das tun nicht alle Kin-

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

der gleichzeitig, sondern nach und nach. Das sorgt für Entspannung. Die Fachkräfte haben mehr Zeit, sich auf einzelne Kinder einzulassen.

Unabhängig davon, ob ein Übergang in Kleingruppen oder auf individueller Ebene gestaltet werden kann, sollte versucht werden, mehr Anlässe zum Lachen und zu positiven Interaktionen zu schaffen. Dies kann eingebettet in die Dialoge in Form kleiner Späße oder Spielchen geschehen (Fiktives Beispiel: die Fachkraft setzt sich die Mütze eines Kindes fälschlicherweise selbst auf den Kopf). Dazu müssen die Fachkräfte selbst eine gewisse Lockerheit aufweisen, die sich dann im Idealfall auch auf die Kinder überträgt.

Eins-zu-eins-Interaktionen

Beobachtung (Videos A, C, D, E, F, G):

Die Alltagsroutinen im Kontext der Mikrotransitionen bieten prinzipiell die Chance zu kurzen Eins-zu-eins-Interaktionen. In vielen beobachteten Situationen wird diese Chance nicht genutzt, weil die Fachkraft mit ihrem Aufmerksamkeitsfokus eher beim Geschehen rundherum ist als bei einem einzelnen Kind.

Beispiel aus Video B:

K4 sitzt am Tisch und isst. FK2 setzt sich daneben und kippt den Teller, damit K4 ihn leichter auslöffeln kann. Die beiden unterhalten sich.

Beispiel aus Video G:

FK5 hilft an der Garderobe K12 beim Ausziehen. Sie springt dabei mit ihrer Aufmerksamkeit zwischen K12, anderen Kindern und ihrer Kollegin hin und her.

Bei diesem Aspekt wird das Spannungsfeld deutlich, dass eine Fachkraft sich eigentlich individuell einem Kind zuwenden sollte, aber eben mit ihrer Aufmerksamkeit in der Regel bei einer ganzen Kindergruppe sein muss. Längere, intensive Eins-zu-eins-Interaktionen scheinen daher gerade in den oftmals hektischen Mikrotransitionen unrealistisch zu sein. Und dennoch können Routinehandlungen wie z. B. Anziehen, Hände abtrocknen oder Mund abwischen als Anlass zu einem kurzen, freundlichen Austausch dienen.

Und selbst, wenn Interaktionsansätze der Kinder in einer Mikrotransition nicht ausführlich beantwortet werden können, sollten sie dennoch wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Die Fachkraft kann dem Kind signalisieren, dass sie seinen Inter-

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

aktionsversuch wahrgenommen hat, jetzt aber gerade wenig Zeit dafür hat (Fiktives Beispiel: „Ich glaube, du willst mir gerade ganz viel erzählen. Aber schau mal, hier ist gerade so viel los, ich kann dir gar nicht richtig zuhören. Später im Garten höre ich dir gerne zu.“). Bei anderen Aktivitäten sollten die Gelegenheiten zu positiven Interaktionen dann ausgiebig genutzt werden.

4.3 Zusammenfassung

Aus den zuvor ausgeführten Ergebnissen lassen sich mehrere Hinweise dazu ableiten, welches pädagogische Handeln in den Mikrotransitionen gut funktioniert und welches nicht. Bei vielen Aspekten sind jedoch eher Fragen aufgeworfen worden, die sich im Wesentlichen um die Passung bzw. Angemessenheit des Erziehverhaltens für die jeweilige Übergangssituation drehen. Es ist zu betonen, dass es sich um die Ergebnisse einer Einzelfallstudie handelt. Sie beziehen sich zuvorderst auf die im Rahmen dieser Studie analysierten Übergangssituationen. Eine Übertragung auf andere Kontexte (andere Situationen oder andere Kitas) kann nicht ohne weiteres geschehen.

Deutlich ist geworden, dass die Fachkräfte das Handeln der Kinder auf unterschiedlichste Art und Weise steuern bzw. beeinflussen. Sei es direkt durch *Aufforderungen* und *Reglementierungen* oder eher indirekt durch ihr eigenes *modellhaftes Handeln*, den *Einsatz von Raum und Material* oder durch *Rituale*. Bei den Aufforderungen ist eine inflationäre Verwendung zu vermeiden, zudem brauchen Krippenkinder knappe und klare Formulierungen. Rituale geben den Kindern Orientierung, müssen aber zur jeweiligen Situation passen. Bei *Segmentwechseln* ist zwar in den analysierten Videos bisweilen unklar, welche Impulse im einzelnen für das Kind ausschlaggebend sind; aber es ist deutlich geworden, dass die Segmentwechsel leichter ablaufen, wenn das Kind darauf vorbereitet und bereit dafür ist und wenn die folgende Handlung seinen Interessen und Bedürfnissen entspricht. Bei der *Aufgabenverteilung* untereinander müssen die Fachkräfte gut aufeinander abgestimmt als Team agieren, um die Anforderungen einer Mikrotransition gemeinsam bewältigen zu können und um Missverständnisse und Stress zu vermeiden. Wie sich die Fachkräfte die Aufgaben aufteilen, kann nach verschiedenen Prinzipien erfolgen. Und trotz Aufgabenverteilung muss jede Fachkraft den Überblick über die Gesamtsituation behalten.

4. Ergebnisse: Zentrale Verhaltensmuster in den Mikrotransitionen

Die Fachkräfte beeinflussen durch ihr gesamtes Auftreten und insbesondere durch ihr emotionales Ausdrucksverhalten maßgeblich die *Atmosphäre* während der Übergangssituation. Es ließ sich beobachten, wie leicht durch hektische *Handlungsaufforderungen* und *Reglementierungen* eine Atmosphäre von Eile und Stress entsteht. Positive Interaktionen, gemeinsames Lachen oder intensive *Eins-zu-Eins-Interaktionen* zwischen Fachkraft und Kind kommen dadurch oft zu kurz. Es müssen Bedingungen geschaffen werden, in denen die Fachkräfte selbst entspannt und damit empfänglich für die Signale und Bedürfnisse der Kinder sind, um feinfühlig darauf antworten zu können. Das beinhaltet auch einen respektvollen und sanften Einsatz von *Berührungen und Körperkontakt*.

Weniger eindeutig sind die Erkenntnisse zu anderen Aspekten. Beim *Einfluss der Peers* bleibt vage, wie groß er tatsächlich ist, in welchen Situationen er sich zeigt und wie er von den Fachkräften konkret in einer Übergangssituation genutzt werden kann. *Wartezeiten* sind wohl nicht völlig zu vermeiden, scheinen teilweise auch nicht schlimm für die Kinder zu sein. Schön ist, wenn wartenden Kindern Beschäftigungsmöglichkeiten offenstehen und wenn die Fachkräfte ein unruhig wartendes Kind nicht einfach nur als mutwillig störend empfinden, sondern das dahinterstehende Bedürfnis des Kindes nach Beschäftigung anerkennen. Keine eindeutigen Gestaltungshinweise ergeben sich auch im Bereich der *Strukturierung auf Gruppen- und individueller Ebene*. In den meisten Übergängen scheint beides möglich, auch in Kombination, sofern das Führungsverhalten der Fachkräfte dann auch zur gewählten Strukturierungsform passt.

Und das führt zu einem ganz zentralen Punkt: Letztlich kommt es bei fast allen beobachteten Verhaltensmustern der Fachkräfte darauf an, wie gut sie zu den Gegebenheiten der aktuellen Situation passen. Zu den Kindern, zu ihren Bedürfnissen, zu äußeren Rahmenbedingungen und zu den Fachkräften selbst. Damit führt alles letztlich auf die Responsivität der Fachkräfte zurück. Also auf ihr Vermögen, pädagogische Handlungsstrategien reflexiv einzusetzen und ihr Verhalten auf die Signale des Gegenübers und die Anforderungen der aktuellen Situation abzustimmen. Aus den beobachteten Verhaltensmustern lässt sich erwartungsgemäß kein Patentrezept für gelungene Mikrotransitionen ableiten. Dafür aber eine Vielzahl an Hinweisen darauf, welche Schlüsselaspekte ihres Handelns die pädagogischen Fachkräfte reflektieren können, um die Übergangssituationen in ihrer Einrichtung zu optimieren.

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

5.1 Vorüberlegungen zur Reflexion des pädagogischen Handelns in Mikrotransitionen

In den bisherigen Kapiteln wurde das Vorgehen bei der Beobachtung und Analyse von Mikrotransitionen beschrieben sowie die daraus resultierenden Ergebnisse dargestellt. Es rückt im Folgenden der dritte Teil der Forschungsfrage in den Fokus: Wie lässt sich die pädagogische Gestaltung von Mikrotransitionen in Kinderkrippen optimieren?

Die bisherigen Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen die Komplexität von Mikrotransitionen. Die Übergänge verlaufen immer wieder anders und stellen immer wieder neue Herausforderungen an Kinder und Fachkräfte. Wie bereits erwähnt lassen sich wenige allgemeingültige Handlungsanweisungen und Tipps für die Gestaltung von Mikrotransitionen ableiten. Dazu ist das Geschehen in Mikrotransitionen zu vielschichtig und Fachkräfte sowie Kinder zu unterschiedlich. Konkrete Tipps könnten die Fachkräfte zudem dazu verleiten, sie einfach „nur“ zu befolgen und unreflektiert zu übernehmen, ungeachtet ihrer Angemessenheit. Die Analyseergebnisse lassen vermuten, dass der Schlüssel zur Optimierung einer Mikrotransition vielmehr in einer strukturierten Reflexion des pädagogischen Handelns liegt. Das Team einer Einrichtung muss in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema selbst herausfinden, was für die Kinder und Fachkräfte in den verschiedenen Übergangssituationen gut funktioniert. Erreicht werden soll dadurch auch ein tieferes Verständnis für die Wirkung, die das Handeln der Fachkräfte auf Atmosphäre und Verlauf einer Übergangssituation hat.

5.1.1 Reflexion pädagogischen Handelns

In Kindertageseinrichtungen ist die Reflexion pädagogischen Handelns wesentliche Voraussetzung zur Entwicklung und Sicherung einer guten Betreuungsqualität. Die

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

Fähigkeit zur Selbstreflexion wird als ein wichtiger Teil professioneller pädagogischer Handlungskompetenz angesehen (Durand et al., 2013, S. 145).

Selbstreflexion ist ein „analytischer und bewertender Zugang zur eigenen Handlungspraxis“ (Durand et al., 2013, S. 148). Es handelt sich um einen bewussten Prozess des Nachdenkens, bei dem die Aufmerksamkeit gezielt auf die eigenen Handlungen gelenkt wird sowie auf die Absichten, die hinter diesem Handeln stehen. Es werden Möglichkeiten zur Verhaltensänderung ausgelotet mit dem Ziel, zu einer Verbesserung des zukünftigen pädagogischen Handelns zu gelangen und somit einen Kompetenzzuwachs zu erreichen (Weltzien, 2014, S. 138-139).

Das beinhaltet auch, eigene normative Vorstellungen und Leitbilder zu hinterfragen. Kulturelle und soziale Normen sowie individuell-biografische Faktoren (z. B. Erziehungs- und Kommunikationsstile, Temperamentsfaktoren) können das pädagogische Handeln beeinflussen. Solche Einflussfaktoren wirken nicht nur auf das Handeln selbst, sondern auch auf das Verstehen und Beurteilen eigener und fremder pädagogischer Handlungen (Weltzien, 2014, S. 131-133). Deswegen braucht es eine forschende Haltung gegenüber vermeintlich Selbstverständlichem, um eigenes (und fremdes) Handeln professionell verstehen, erklären und verändern zu können (Weltzien, 2014, S. 129-130).

Im frühpädagogischen Kontext sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar, um pädagogisches Handeln kritisch zu hinterfragen und dadurch zu einer Verbesserung der pädagogischen Qualität beizutragen (Nentwig-Gesemann & Neuß, 2012, S. 231). Immer wieder betont wird der große Nutzen, den der Einsatz von Videoaufnahmen für den Reflexionsprozess hat (Weltzien, 2014, S. 141). Videos werden heutzutage in verschiedenen Beratungskontexten eingesetzt, unter anderem in der Frühförderung, der Jugendhilfe und im Zusammenhang von Eltern-Kind-Psychotherapien. Häufig liegt der Fokus dabei auf der Feinfühligkeit bzw. Responsivität von Bezugspersonen in der Interaktion mit Kindern (Gutknecht, 2015a, S. 15). Die Arbeit mit Videos hält mittlerweile auch im Alltag von Kitas Einzug. Ob beim Reflektieren von Bildungsangeboten, bei der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse oder bei der Beratung und Supervision pädagogischer Fachkräfte (z. B. durch die Marte-Meo-Methode, siehe dazu Bündler, Sirringhaus-Bündler & Helfer, 2009).

Chancen liegen darin, dass die Arbeit mit Videosequenzen neue Wahrnehmungsperspektiven eröffnet. Betrachtet eine Fachkraft ihr Handeln auf Video, ergänzen sich

zwei Wahrnehmungen derselben Situation: Erstens die Selbstwahrnehmung der Fachkraft „live“ während der Situation, also wie sie die Situation empfunden hat. Und zweitens eine Außenwahrnehmung durch das Video. Diese zwei Eindrücke können sich durchaus unterscheiden, sodass der Fachkraft Dinge bewusst werden, die sie zuvor nicht wahrgenommen hatte. Bereichert werden kann das noch, wenn weitere Fachkräfte ihre Wahrnehmungen beisteuern. Zudem lassen sich bei Betrachtung eines Videos unterschiedliche Perspektiven einnehmen. Die Fachkraft kann versuchen, nachzuempfinden, wie wohl verschiedene andere Beteiligte eine Situation wahrgenommen haben, z. B. die beteiligten Kinder. Das kann für ein besseres Verständnis für die anderen Beteiligten sorgen. Die Fachkraft kann möglicherweise Bezüge zwischen dem eigenen Handeln und dem des Kindes erkennen (Durand et al., 2013, S. 171).

Es ist allerdings zu beachten, dass die Videobetrachtung den Akteuren zwar eine Außenbetrachtung auf ihr Handeln ermöglicht, dass dadurch aber noch nicht zwangsläufig eine grundsätzliche kritische Distanz zu diesem Handeln geschaffen wird. Es kann daher sein, dass sich „Veränderungsvorschläge immer innerhalb des Rahmens der subjektiven Begründungslogik bewegen“ (ebd.), dass sich also trotz Videoreflexion ungünstige Handlungsmuster bestätigen und verfestigen (Durand et al., 2013, S. 168-172). Es ist daher notwendig, „die videogestützte Selbstreflexion durch Impulse von außen zu ergänzen und zu strukturieren und dadurch ressourcen- und kompetenzorientiert den Blick der pädagogischen Fachkräfte auf bestimmte Aspekte ihres Handelns zu lenken und ihr Wahrnehmungsspektrum und ihr Wissen zu erweitern“ (Durand et al., 2013, S. 172). Solche Impulse zu setzen ist der Zweck des im Folgenden konzipierten Reflexionsinstruments.

5.1.2 Schlussfolgerungen für die Reflexion von Mikrotransitionen

Das Reflexionsinstrument soll dem Team einer Kinderkrippe als Leitlinie dienen, um die Gestaltung der Mikrotransitionen zu optimieren. Dafür ist eine Sensibilisierung für das Thema nötig und ein Reflektieren des Status quo, um dann Veränderungsansätze entwickeln zu können.

In den Videoanalysen lassen sich mehrere Punkte erkennen, an denen ein Reflexionsinstrument ansetzen kann, um die Gestaltung der Mikrotransitionen durch die Fachkräfte positiv zu beeinflussen:

- **Bewusstsein über das vielseitige Repertoire, das den Fachkräften zur Verfügung steht:** Deutlich werden soll, dass sich die Begleitung der Kinder durch Übergangssituationen oft sehr komplex auf verschiedenen Interaktionskanälen abspielt. Die Fachkräfte sollen erkennen, welche verschiedenartigen Methoden und Impulse sie nutzen können, um die Kinder zu erreichen und durch Übergangssituationen zu begleiten.
- **Erkennen von Handlungsspielräumen und Gestaltungsmöglichkeiten:** Mitunter neigen pädagogische Fachkräfte zu einer fatalistischen Haltung und begründen ihr Handeln mit äußeren Zwängen wie z. B. schlechten Rahmenbedingungen (Fiktives Beispiel: „Wir können das nicht anders machen, weil wir um diese Zeit halt nur zu zweit in der Gruppe sind“). Zweifelsohne sind die Rahmenbedingungen in Kinderkrippen in vielen Fällen tatsächlich unvorteilhaft. Und dennoch bieten sich bei der Gestaltung der Mikrotransitionen Handlungsspielräume. Selbstreflexion führt im Idealfall auch zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, d. h. zur Erkenntnis, dass man eine Situation durchaus anders gestalten kann, als man es bisher getan hat (Weltzien, 2014, S. 140). Auf der Basis dieser Einsichten kann es den Fachkräften gelingen, Veränderungen anzustoßen und die womöglich über längere Zeit reproduzierten Strukturen in Mikrotransitionen aufzubrechen.
- **Reflexiver Umgang der Fachkräfte auch mit ihren eigenen Emotionen und eigenem Stressempfinden:** Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, um den Kindern professionell als responsiver, ko-regulierender Begleiter zur Verfügung stehen zu können.

Um den Erkenntnisprozess zu unterstützen, sollten im Rahmen des Reflexionsinstruments auch Videoaufnahmen von Übergangssituationen zum Einsatz kommen. Dies ermöglicht es den Fachkräften, konkrete Situationen aus ihrem Arbeitsalltag aus der Außenperspektive wahrnehmen zu können und sich auch sonst flüchtige Aspekte wie die Körpersprache vor Augen zu führen. Als Ergänzung zu den Videos sollten die Fachkräfte jedoch auch die Möglichkeit haben, ihre Wahrnehmung und Beobachtungen zu „live“ erlebten Mikrotransitionen festzuhalten. Das lässt einen Abgleich zu zwischen dem, was sie „live“ wahrgenommen haben und dem, was sie später auf dem Video sehen können.

Um die Gestaltung der Mikrotransitionen in einer Krippe optimieren zu können, sollten in den Prozess alle beteiligten Fachkräfte einbezogen werden. Nur so können in

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

einem gemeinsamen Erarbeitungsprozess Veränderungsprozesse angestoßen werden, die dann von den Teammitgliedern einheitlich und nachhaltig umgesetzt werden. Erfolgt Videoreflexion im Team, geht es weniger darum, was auf einem Video objektiv zu sehen ist, als vielmehr darum, wie die Beobachter die gezeigte Situation wahrnehmen, verstehen und deuten (Weltzien, 2014, S. 147). „Daher kann es sich bei solchen Analysen nicht um ‚abschließende‘ Bewertungen handeln, vielmehr steht die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Wahrnehmungen, der Austausch von Perspektiven und normativen Bezugssystemen und der individuelle Erkenntnisgewinn im Vordergrund. Videogestützte Beobachtungen ermöglichen unter der Prämisse eines offenen, wertschätzenden und respektvollen Umgangs mit der Vielfalt im Team, nicht mehr angemessene Handlungsroutrinen und Wahrnehmungsfallen zu erkennen und diese zu hinterfragen“ (Weltzien, 2014, S. 160). Es ist dabei Voraussetzung, dass das Team Motivation mitbringt, tatsächlich intensiv an der Gestaltung der Mikrotransitionen und damit auch am eigenen pädagogischen Handeln zu arbeiten. Dazu braucht es Offenheit und eine grundlegende Wertschätzung für die Wahrnehmung und das individuelle Interaktionsverhalten anderer. Auf der Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit der Fachkräfte muss dabei auch sachlich formulierte Kritik möglich sein.

Vorteilhaft erscheint es, wenn die Fachkräfte allerdings nicht ausschließlich im Team reflektieren, sondern auch für Einzelreflexionen Hilfestellung bekommen. So kann jede Fachkraft für sich in einen Selbstreflexionsprozess einsteigen und ihre Einstellungen zum Thema Mikrotransitionen ergründen (Miller, 2008, S. 121). Damit wird allen Fachkräften (auch den zurückhaltenden) die Möglichkeit gegeben, sich gut vorzubereiten, sich eine Meinung zu bilden und die Diskussionen im Team durch ihre Ansichten zu bereichern.

5.2 Das Reflexionsinstrument mit Anwendungshinweisen

5.2.1 Überblick

Das Reflexionsinstrument ist als mehrschrittiges Vorgehen konzipiert. Es ist in Abbildung 5 im Überblick dargestellt. Der Ablauf soll den Fachkräften Orientierungspunkte bieten, wie sie beim Reflektieren der Gestaltung der Mikrotransitionen in ihrer Kita

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

vorgehen können. Teils soll das in Teamsitzungen geschehen, teils im Kita-Alltag. Zu jedem Arbeitsschritt erhalten die Fachkräfte einen Arbeitsbogen. Die Bögen beinhalten Leitfragen, die die Reflexion und Diskussion der Fachkräfte auf zentrale Aspekte lenken sollen. Die Herausforderung bei der Konzipierung war hier, mit recht wenigen und nicht zu komplexen Leitfragen alles Wesentliche abzudecken.

Das Reflexionsinstrument ist so entworfen, dass die Fachkräfte damit selbstständig arbeiten können, d. h. ohne externen Fortbildner oder Supervisor. Nötig ist indes eine gewisse Form der Moderation der Diskussionen in den Teamsitzungen durch die Leitungs- oder eine andere Fachkraft.

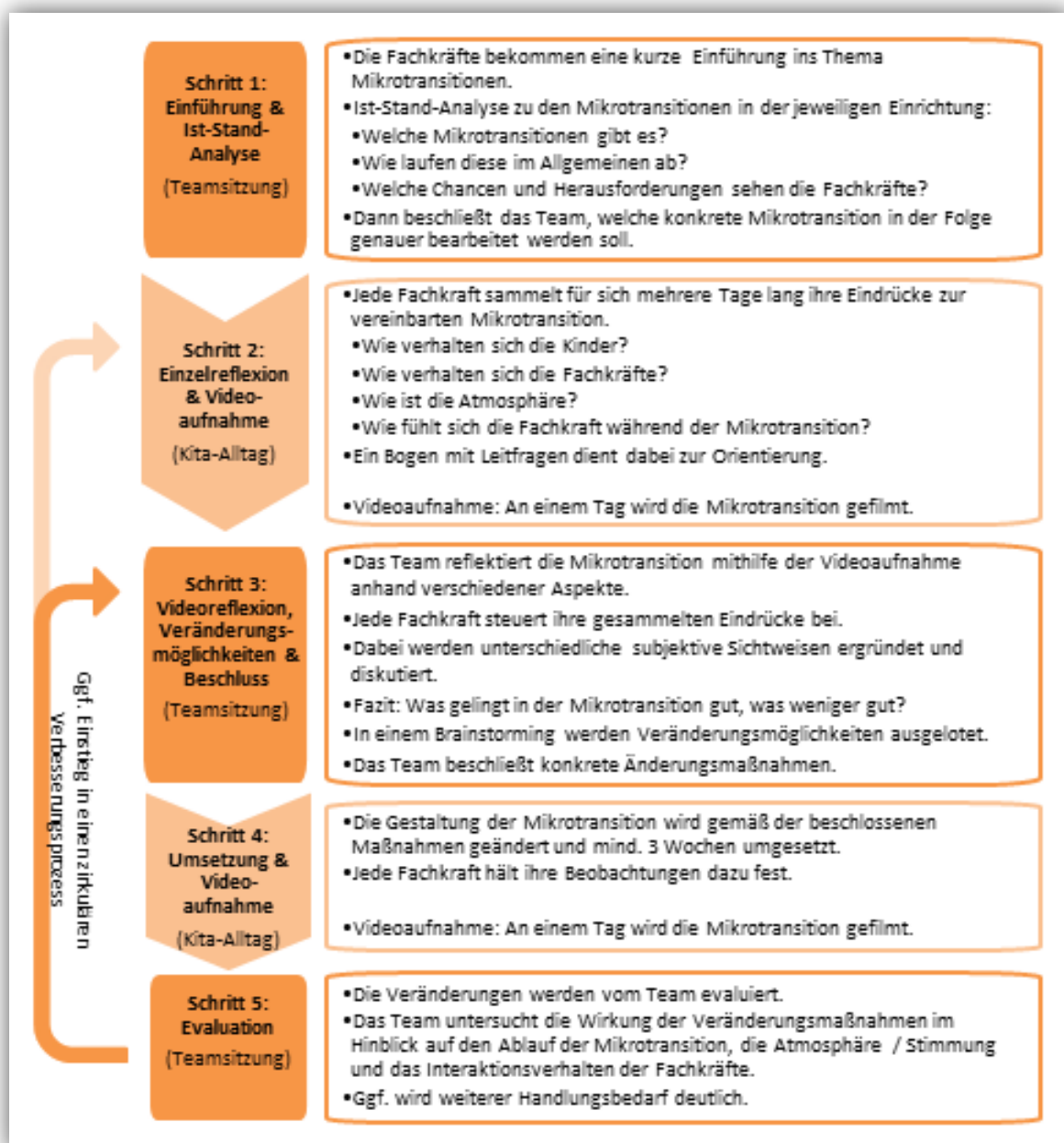


Abbildung 5 Die Schritte des Reflexionsinstruments im Überblick

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

Schritt 1 dient dazu, die Fachkräfte in das Thema Mikrotransitionen einzuführen und sich im Team einen Überblick über den Ist-Stand zu verschaffen, wie die Übergangssituationen in der Einrichtung derzeit ablaufen. In Schritt 2 wird eine ausgewählte Mikrotransition über mehrere Tage von den einzelnen Fachkräften genauer beobachtet und zudem einmal auf Video aufgezeichnet. Das Video dient dann in Schritt 3 als Anhaltspunkt, um die Gestaltung dieser Mikrotransition im Team zu reflektieren sowie konkrete Veränderungsmaßnahmen zu beschließen. Schritt 4 umfasst die Umsetzung der Veränderungsmaßnahmen im Kita-Alltag. In Schritt 5 werden diese, auch anhand eines weiteren Videos, evaluiert und gegebenenfalls weitere Maßnahmen beschlossen.

Der hier vorgestellte Ablauf ist als grober Leitfaden zu verstehen, der selbstverständlich an Bedürfnisse und Wissensstand des jeweiligen Teams angepasst werden kann. Die Beteiligten können selbst Schwerpunkte setzen.

In mehrgruppigen Einrichtungen mit entsprechend großen Teams stellt sich die Frage, welche Fachkräfte das Reflexionsinstrument wann zusammen einsetzen. Sollte stets das Gesamtteam mit allen Fachkräften zusammen daran arbeiten, oder lieber die Kleinteams der einzelnen Gruppen? In Kleinteams lässt sich wohl sehr intensiv an spezifischen Situationen aus der jeweiligen Gruppe arbeiten. Im Gesamtteam können mehrere Perspektiven den Reflexionsprozess bereichern und es ist Erfahrungsaustausch zwischen den Gruppen möglich. Andererseits steigt mit der Personenzahl auch die Schwierigkeit, Diskussionen zu einem klaren Ergebnis zu führen. Denkbar ist eine Kombination: Manche Arbeitsphasen, etwa Schritt 1, könnten im Gesamtteam erfolgen. Dann arbeitet jede Gruppe einige Wochen für sich an den Veränderungen, bevor Evaluation und Erfahrungsaustausch in Schritt 5 wieder mit allen gemeinsam erfolgen könnten. Letztlich muss über die genaue Vorgehensweise die Leitungskraft der Einrichtung entscheiden. Sie kennt ihre Mitarbeiterinnen und kann abschätzen, in welchen Konstellationen konstruktive Diskussionen am besten möglich sind.

In den folgenden Abschnitten wird das Vorgehen für jeden einzelnen Schritt detailliert vorgestellt. Es finden sich jeweils die Arbeitsbögen für die Fachkräfte und Erläuterungen, warum sie so konzipiert wurden.

5.2.2 Schritt 1: Einführung und Ist-Stand-Analyse

Reflexionsinstrument für Mikrotransitionen

1

2


3

4

5

Schritt 1: Einführung und Ist-Stand-Analyse

Einführung: Was sind Mikrotransitionen?

 Lesen Sie die folgende Übersicht zu Mikrotransitionen in Ruhe durch.

Begriffsdefinition

- „Transition“ = Übergang, „mikro“ = klein
- Mikrotransitionen sind die kleinen Übergangssituationen im Tagesablauf einer Kita.


Typische Mikrotransitionen für die Kinder sind:

- Wechsel von Aktivitäten (z. B. vom Freispiel zu Mahlzeiten; vom Morgenkreis zum Freispiel)
- Wechsel der Räume (z. B. von drinnen nach draußen ins Außengelände)
- Wechsel von Spielpartnern
- Wechsel von Bezugspersonen (z. B. wenn eine Fachkraft Feierabend hat oder Pause macht)

Ablauf von Mikrotransitionen

- Meist besteht eine Mikrotransition aus mehreren aufeinanderfolgenden **Teilschritten** (z. B. Aufräumen im Garten → Reingehen → Umziehen in der Garderobe → Händewaschen im Bad → Ankommen im Gruppenraum)
- Den Kindern fällt eine Mikrotransition leichter, wenn sie die Abläufe genau kennen und sie vorhersehen können. Die Kinder mögen feste Gewohnheiten und Rituale. Das gibt ihnen ein Gefühl von Sicherheit.

Sie brauchen außerdem Bezugspersonen, die sie wie Leuchttürme durch die Übergänge lotsen.



Herausforderungen in Mikrotransitionen

- **Herausforderungen für die Kinder:**
 - Bei jedem Teilschritt Umstellung nötig auf neue Reize, neue Umgebung, neue Atmosphäre, neue Anforderungen, andere Regeln usw. → Die Kinder brauchen Orientierungspunkte!
 - Möglicherweise Unruhe, Wartezeiten und räumliche Enge während der Übergangssituationen
- **Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte:**
 - Vielfältige Bedürfnisse der Kinder (und auch der Fachkräfte) müssen gleichzeitig erfüllt werden.
 - Vielerlei Einflussfaktoren müssen berücksichtigt werden, wie z. B. die Stimmung in der Kindergruppe, die Bedürfnisse einzelner Kinder, die räumlichen Gegebenheiten, die aktuelle Personalsituation, die Uhrzeit und organisatorische Gegebenheiten, Wünsche der Eltern, konzeptionelle Leitgedanken und vieles weitere mehr.
 - Die Fachkräfte sind gefordert, den Ablauf des Übergangs angemessen an die aktuelle Situation anzupassen, ohne dadurch bei den Kindern für Verwirrung oder Unsicherheit zu sorgen. → Abwägen zwischen flexibler Anpassung und klarer Struktur
- **Achtung:** Gestresste Kinder bewirken gestresste Fachkräfte (und umgekehrt)!

Chancen in Mikrotransitionen

- Gelungene Mikrotransitionen strukturieren den Tagesablauf und tragen zu einer entspannten Atmosphäre bei.
- Kinder können in Mikrotransitionen viel lernen: Selbstständigkeit (z. B. beim An- und Ausziehen, Händewaschen), Selbstregulation, Zeitgefühl

Abbildung 6 Arbeitsbogen Schritt 1 – Einführung

Reflexionsinstrument für Mikrotransitionen

1

2


3

4

5

Schritt 1: Einführung und Ist-Stand-Analyse

Ist-Stand-Analyse: Wie sind die Mikrotransitionen bei uns?

 Tauschen Sie sich im Team zu folgenden Themenbereichen aus. Was finden Sie bei den einzelnen Themen besonders wichtig?

Typische Mikrotransitionen:

- Welche Mikrotransitionen gibt es bei uns im Verlauf eines Tages?
- Welche Veränderungen bedeuten sie für die Kinder?

Ablauf von Mikrotransitionen:

- Laufen die Mikrotransitionen jeden Tag gleich ab?
- Sind sie für die Kinder vorhersehbar?
- Woran können sich die Kinder orientieren?



Chancen in Mikrotransitionen:

- Was genau können die Kinder in den Übergangssituationen alles lernen?
- Was brauchen sie dafür?


Herausforderungen in Mikrotransitionen:

- Was ist für die Kinder besonders schwierig?
- Was empfinden wir Fachkräfte als Herausforderung?

Fazit:

- Wie erleben wir allgemein die Übergangssituationen bei uns in der Einrichtung?
- Welche Mikrotransitionen gelingen gut?
- Bei welchen Mikrotransitionen besteht Optimierungsbedarf?

Beschluss:

 Einigen Sie sich im Team auf eine Übergangssituation, die Sie in der nächsten Zeit gemeinsam reflektieren möchten.

Diese Mikrotransition wollen wir bei uns gemeinsam verbessern:


 **Übergang zu Schritt 2:** Jede Fachkraft erhält mehrere Exemplare des Arbeitsbogens, mit dem sie die gewählte Mikrotransition an einigen Tagen beobachtet. Bestimmen Sie außerdem eine Person, die die Mikrotransition an einem Tag filmen kann (Hinweise dazu siehe Bogen „Videoaufnahme“).

Abbildung 7 Arbeitsbogen Schritt 1 – Ist-Stand-Analyse

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

In diesem Schritt muss das Team zunächst an das Thema Mikrotransitionen herangeführt werden (Abbildung 6). Zu vermuten ist, dass die meisten Teams sich damit noch nicht theoretisch auseinandergesetzt haben, aber die entsprechenden Übergangssituationen aus der praktischen Arbeit kennen. Der Anspruch an das Reflexionsinstrument ist hier, kurz, übersichtlich und verständlich die wichtigsten Aspekte der Gestaltung von Mikrotransitionen zu nennen. Mit diesen können die Fachkräfte im Idealfall rasch Erfahrungen und Beobachtungen aus ihrer täglichen pädagogischen Arbeit verknüpfen. Der Ansatz ist also, die Fachkräfte nicht mit theoretischem Wissen zu überfrachten, sondern nur diejenigen Aspekte zu nennen, die die Fachkräfte für eine praktische Optimierung der Mikrotransitionen brauchen. Schließlich soll der Schwerpunkt dieses Reflexionsinstruments auf der Reflexion und Veränderung der praktischen Arbeit liegen.

Nach der Lektüre des „theoretischen“ Inputs sammeln die Fachkräfte zu verschiedenen Punkten ihre Eindrücke aus der täglichen Arbeit (Abbildung 7). Viele der Leitfragen zielen darauf ab, die Fachkräfte für die Bedürfnisse der Kinder in den Übergangssituationen zu sensibilisieren. Aber auch die Perspektive der Fachkräfte selbst soll zur Sprache kommen („Was empfinden wir Fachkräfte als Herausforderung?“). Schließlich soll sich das Team auf eine bestimmte Mikrotransition einigen, die es in der nächsten Zeit gemeinsam reflektieren und verbessern möchte. Der Fokus wird bewusst auf nur eine Transition gelegt, um an dieser wirklich konkret und detailliert arbeiten zu können.

Nach dem eher überblicksartigen Einstieg in Schritt 1 gehen die weiteren Schritte in die Tiefe, in die Komplexität des Interaktionsgeschehens hinein.

5.2.3 Schritt 2: Einzelreflexion und Videoaufnahme

Reflexionsinstrument für Mikrotransitionen

1
2
3
4
5

Schritt 2: Einzelreflexion und Videoaufnahme

Nutzen Sie mehrere Exemplare dieses Reflexionsbogens, um an einigen Tagen Ihre Eindrücke festzuhalten zur Mikrotransition, auf die Sie sich im Team geeinigt haben. Füllen Sie den Bogen immer möglichst bald nach der Situation aus, am besten in einer ruhigen Phase des Tagesablaufs (z. B. während der Schlafenszeit).

Name: _____ Beobachtete Situation: _____ Datum: _____

Verhalten der Kinder und Fachkräfte:

Was ist mir am Verhalten der Kinder aufgefallen?
Was ist mir am Verhalten meiner Kolleginnen aufgefallen?
Was ist mir an meinem eigenen Verhalten aufgefallen?
War ich den Kindern die ganze Zeit ein guter Orientierungspunkt?

Atmosphäre & Stimmung:

Wie habe ich die Atmosphäre während der Mikrotransition empfunden?
Wie habe ich mich selbst währenddessen gefühlt?
Woran könnte es liegen, dass die Stimmung so war?

Gesamteindruck:

Was mir positiv aufgefallen ist / was gut gelungen ist:
Was mir negativ aufgefallen ist / was nicht gut gelungen ist:
Was ich sonst noch wichtig finde:
Das möchte ich in den nächsten Tagen noch genauer beobachten:

Abbildung 8 Arbeitsbogen Schritt 2 – Einzelreflexion

Reflexionsinstrument für Mikrotransitionen

1

2

3

4

5

Schritt 2: Einzelreflexion und Videoaufnahme

Hinweise zum Filmen:

An einem Tag soll die betreffende Mikrotransition gefilmt werden. Das Video erleichtert in der folgenden Teamsitzung die gemeinsame Reflexion der Übergangssituation (siehe Schritt 3).

Gefilmt werden sollte möglichst durch eine Person, die an der Mikrotransition nicht unmittelbar beteiligt ist, die also flexibel ist und Zeit zum Filmen hat. Das kann z. B. die Leitungskraft, eine Praktikantin oder aber ein Elternteil sein.

Das Filmen ist mit einer Videokamera, der Videofunktion einer Digitalkamera oder mit einem Smartphone möglich.



- *Machen Sie sich mit der Aufnahmetechnik vertraut.*
- *Informieren Sie sich im Voraus, wann und wo die entsprechende Mikrotransition ungefähr stattfinden wird. Gefilmt werden soll eine Übergangssequenz von ihrer Ankündigung bis zum Ende. Lieber ein bisschen zu lang als zu kurz. In der Regel wird das eine Zeit von etwa 10 – 15 min sein.*
- *Suchen Sie sich einen Platz, von dem aus sie das Geschehen gut überblicken können. Möglicherweise müssen Sie den Standort im Verlauf der Übergangssituation wechseln. Versuchen Sie, möglichst viel des Geschehens aufs Bild zu kriegen, sodass die meisten Beteiligten zu sehen sind und die Teilschritte der Mikrotransition nachvollziehbar sind.*
- *Vergewissern Sie sich nach der Aufnahme, dass die Aufnahme funktioniert hat (z. B. dass auch der Ton zu hören ist). Stellen Sie das Video dem Team für die Teamsitzung zur Verfügung.*



Abbildung 9 Arbeitsbogen Schritt 2 – Videoaufnahme

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

Jede Fachkraft bekommt Reflexionsbögen (Abbildung 8), mithilfe derer sie an mehreren Tagen ihre Eindrücke zur vereinbarten Mikrotransition sammeln soll. Zweck ist, dass jede Fachkraft die Mikrotransition bewusster wahrnimmt. Sowohl ihr eigenes Verhalten als auch die Gesamtsituation. Das ist ein wichtiger Schritt, um das Geschehen in der Mikrotransition verstehen zu können und Wechselwirkungen zu erkennen. Es bildet die Basis, um die Mikrotransition dann auch im Team fundiert reflektieren zu können. Die Fachkräfte gehen nach einigen Tagen bewusster Beobachtung besser vorbereitet in die Diskussion und können ihre jeweilige Sicht der Dinge einbringen. So soll verhindert werden, dass ad-hoc diskutiert und vorschnell Entschlüsse gefasst werden.

Da ein- und dieselbe Mikrotransition vermutlich jeden Tag etwas anders abläuft, macht es Sinn, dass die Fachkräfte über mehrere Tage beobachten. Die Schwierigkeit dabei ist, dass die Fachkräfte im Arbeitsalltag ja ständig involviert sind, insbesondere in die Mikrotransition. Sie können also keine neutralen Beobachter sein. Das kann daher auch nicht der Anspruch in diesem Arbeitsschritt sein. Die Leitfragen zielen darauf ab, dass die Fachkräfte ihre subjektiven Eindrücke und Einschätzungen festhalten. Da sie wenig Zeit haben werden, ihre Eindrücke ausführlich niederzuschreiben, muss der Reflexionsbogen übersichtlich und rasch auszufüllen sein. Hier musste bei der Konzipierung ein Mittelweg gefunden werden zwischen Praktikabilität und inhaltlicher Tiefe. Der Bogen sollte jeden Tag möglichst zeitnah zur beobachteten Mikrotransition ausgefüllt werden. Am besten geschieht dies in einer ruhigeren Phase des Tagesablaufs, z. B. während der Schlafenszeit. Wichtiger als das, was die einzelnen Fachkräfte in ihre Bögen eintragen ist aber ohnehin die Tatsache, dass sie sich überhaupt bewusst mit den Mikrotransitionen auseinandersetzen.

Eine Person erhält die zusätzliche Aufgabe, die Mikrotransition an einem Tag zu filmen (Abbildung 9). Das sollte idealerweise durch eine Person übernommen werden, die zu dieser Zeit dafür frei zur Verfügung steht, die also normalerweise nicht in die Mikrotransition mit eingebunden wäre. Das kann die Leitungskraft, eine Praktikantin oder auch ein Elternteil sein. Sie oder er sollte ungefähr wissen, was in der Situation wo passieren wird. Mit dem Video sollte das Geschehen grob im Überblick erfasst werden. Das birgt ähnliche praktische Schwierigkeiten, wie sie schon im Methodenteil dieser Arbeit geschildert wurden (siehe Abschnitt 3.3.1). Die Qualitätsansprüche an dieses Video sind allerdings nicht ganz so hoch. Es wird in diesem Reflexionspro-

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

zess nicht so detailliert analysiert wie beispielsweise im Forschungskontext. Das Video ist eher exemplarisch, dient für Schritt 3 als Anhaltspunkt und wird dann ohnehin angereichert durch die Beobachtungen, die die Fachkräfte darüber hinaus gemacht haben. Das Aufnehmen des Videos ist daher mit keinem übermäßig großen Aufwand verbunden und erscheint auch für eine unerfahrene Person hinter der Kamera machbar.

5.2.4 Schritt 3: Videoreflexion, Veränderungsmöglichkeiten und Beschluss

Reflexionsinstrument für Mikrotransitionen

1

2


3

4

5

Schritt 3: Videoreflexion, Veränderungsmöglichkeiten und Beschluss

Einstieg:

-  Nehmen Sie sich jeder für sich ein paar Minuten Zeit, um ihre Notizen der letzten Tage nochmal durchzugehen und ihre Eindrücke Revue passieren zu lassen. Was wiederholt sich? Was fällt besonders auf? Gibt es etwas, das Ihnen besonders wichtig erscheint?

Sammeln Sie anschließend im Team:

Was sind unsere wichtigsten Beobachtungen? Was ist uns in den letzten Tagen besonders aufgefallen? Gibt es etwas, auf das wir bei der Videoreflexion besonders achten möchten?

Videoreflexion:

Die Videoaufnahme liefert eine Sicht „von außen“ auf die handelnden Fachkräfte und Kinder. Jeder wird das Geschehen auf dem Video etwas unterschiedlich wahrnehmen. Genau diese unterschiedlichen Perspektiven sollen Sie miteinander diskutieren.

Sehen Sie genau hin: Die Chance ist, auf dem Video Dinge zu entdecken, die Sie vorher gar nicht so wahrgenommen haben.

1. Durchgang:

-  Betrachten Sie das Video am Stück. Diskutieren Sie dann Ihre Eindrücke zu diesen Themen:

Ablauf der Mikrotransition

Welche Teilschritte muss ein Kind in dieser Mikrotransition nacheinander durchlaufen?

Sind die Abläufe jeden Tag genau gleich? Sind sie für die Kinder vorhersehbar? Wodurch?

Welche Teilschritte sind fest vorgegeben, welche sind flexibel?

Wie bzw. woran können sich die Kinder in dieser Mikrotransition orientieren?

Was dürfen die Kinder selbst entscheiden und selbst tun?

Welche verschiedenen Handlungsschritte durchlaufen wir Fachkräfte?

Teamwork: Arbeiten wir Fachkräfte in der Übergangssituation gut im Team?

Wer macht wann was? Sind die Zuständigkeiten klar und sinnvoll aufgeteilt?

Handeln hier alle Fachkräfte gut miteinander koordiniert? Gibt es Widersprüche?

Zeitmanagement: Ist für die einzelnen Teilschritte genug Zeit?

Atmosphäre & Stimmung

Wie wirkt die Atmosphäre in der Mikrotransition?

Wie ist die Stimmung unter den Kindern? Woran erkennen wir das? Welche Emotionen zeigen sie? Woran könnte das liegen?

Wie ist die Stimmung unter uns Fachkräften? Woran zeigt sich das? Welche Emotionen zeigen wir? Woran könnte das liegen?

Gibt es Unterschiede zwischen den verschiedenen Kindern und Fachkräften?

Wann und wie kommen wir mit den Kindern in positive Dialoge? Wann loben wir sie?

Abbildung 10 Arbeitsbogen Schritt 3 – Videoreflexion (Teil A)

Reflexionsinstrument für Mikrotransitionen

1

2

3

4

5

Schritt 3: **Videoreflexion**, Veränderungsmöglichkeiten und Beschluss

2. Durchgang:



Betrachten Sie das Video erneut. Schalten Sie dabei diesmal komplett den Ton aus. Achten Sie besonders auf Mimik, Gestik und Körpersprache. Pausieren Sie das Video bei Bedarf an interessanten Stellen.

Interaktionsverhalten

Wodurch lenken bzw. regulieren wir Fachkräfte das Handeln der Kinder?

Wie setzen wir dabei Körpersprache, Gesichtsausdruck und Gesten genau ein?

Worauf reagieren die Kinder? Worauf nicht?

Wann ist unser Verhalten stimmig und für die Kinder besonders gut verständlich?

Wann können sich die Kinder gut an uns orientieren?



Eventuell weitere Durchgänge

Es kann nochmal ein besonderer Fokus gelegt werden, z. B. auf ein bestimmtes Kind oder einen bestimmten Abschnitt.

Fazit:

- Was hat uns beim Ansehen des Videos überrascht? Was war uns vorher nicht so bewusst?
- Gelingt es uns, bei der Gestaltung dieser Mikrotransition auf die Bedürfnisse und den Entwicklungsstand der Kinder einzugehen? Woran sehen wir das?
- Was klappt in dieser Mikrotransition gut? Woran sehen wir das? Warum klappt es?
- Was klappt nicht gut? Woran könnte das liegen?



Abbildung 11 Arbeitsbogen Schritt 3 – Videoreflexion (Teil B)

Reflexionsinstrument für Mikrotransitionen

1

2


3

4


5

Schritt 3: Videoreflexion, **Veränderungsmöglichkeiten** und Beschluss


Idealvorstellung / Wünsche:

 *Machen Sie ein Brainstorming zu folgenden Fragen.*

Wenn wir uns etwas wünschen könnten:
Wie müsste diese Mikrotransition idealerweise
ablaufen, damit die Kinder und wir Fachkräfte
entspannt und zufrieden sein könnten?
Woran würden wir eine solche ideale
Mikrotransition erkennen?




Mögliche Veränderungen:

 *Überlegen Sie gemeinsam, was Sie ändern könnten. Tauschen Sie Ideen aus. Überlegen Sie, welchen Zweck und welche Auswirkungen diese Änderungen hätten.*


Ist es möglich und ist es sinnvoll ...

- ... etwas am Ablauf zu verändern?
- ... den Ablauf für die Kinder besser vorhersehbar zu machen?
- ... Wartezeiten zu verkürzen?
- ... mehr Zeit einzuplanen?
- ... die Kindergruppe für den Übergang zu teilen?
- ... Räume und Materialien anders zu strukturieren/nutzen?
- ... Rituale zu etablieren, z. B. Lieder oder Fingerspiele, die einen Übergang eindeutig kennzeichnen?



Wie können wir ...

- ... die Lautstärke zu reduzieren?
- ... die Kinder möglichst viel selbst machen zu lassen?
- ... die älteren Kinder als Helfer einzubeziehen?
- ... Wartezeiten für die Kinder positiv nutzen?
- ... den Kindern besser als „Leuchttürme“ zur Verfügung zu stehen?
- ... uns untereinander besser abzustimmen?






 Was müssen wir Fachkräfte dazu an unserem eigenen (Interaktions-)Verhalten ändern? 

Abbildung 12 Arbeitsbogen Schritt 3 – Veränderungsmöglichkeiten

Reflexionsinstrument für Mikrotransitionen | 1 2 **3** 4 5

Schritt 3: Videoreflexion, Veränderungsmöglichkeiten und **Beschluss**

Beschluss

Folgendes beschließen wir, um diese Mikrotransition zu verbessern:

Das bleibt gleich:

Das machen wir ab jetzt so:

Das möchten wir dadurch erreichen:

An diesem Tag besprechen wir uns im Team erneut:

Abbildung 13 Arbeitsbogen Schritt 3 – Beschluss

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

Schritt 3 ist quasi das Herzstück dieses Reflexionsinstruments. Hierfür muss am meisten Zeit und Sorgfalt verwandt werden. Die Arbeit an Schritt 3 findet in einer längeren Teamsitzung oder ggf. als Teil eines pädagogischen Planungstages statt. Es folgen mehrere Arbeitsphasen nacheinander: Eine kurze Einstiegsphase, die Videoreflexion an sich, das Ziehen eines Fazits und schließlich das Erkunden und Beschließen von Veränderungsmaßnahmen.

Zur Vorbereitung der gemeinsamen Videoanalyse tauschen die Fachkräfte ihre Eindrücke aus den bisherigen Einzelreflexionen aus (Abbildung 10). Alle KollegInnen (auch zurückhaltendere Teammitglieder) sollten ihre Meinung sammeln und in die Runde einbringen können. Die Fachkräfte gewinnen einen Überblick darüber, was alle ähnlich sehen bzw. wo es innerhalb des Teams womöglich unterschiedliche Sichtweisen gibt. Auf diese Aspekte kann bei der gemeinsamen Betrachtung des Videos dann besonders geachtet werden.

Als Zweites wird die Videoaufnahme vom Team gemeinsam betrachtet. Der Reflexionsbogen gibt verschiedene Reflexionsaspekte mit Leitfragen vor, zu denen jede Fachkraft ihre Eindrücke beisteuern kann. Dabei sollen bewusst unterschiedliche subjektive Sichtweisen ergründet und diskutiert werden. Gerade bei Aspekten, die von den Fachkräften verschieden gedeutet werden, kann sich ein erneutes Hinsehen lohnen. Über die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wahrnehmungen sollen die Teammitglieder angeregt werden, ihren Blick zu schulen und ihre Interpretationen des Geschehens zu hinterfragen.

In einem ersten Durchgang stehen der Ablauf der Mikrotransition und die Stimmung im Fokus. Es finden sich jeweils Leitfragen zu den Kindern und zu den Fachkräften. Die Fachkräfte sollen dadurch angeregt werden, sich in verschiedene Perspektiven hineinzuversetzen. Auch die eigenen Bedürfnisse der Fachkräfte dürfen hier thematisiert werden. Schließlich sollten auch sie sich in den Übergangssituationen wohlfühlen. Ko-Regulation kann gelingen, wenn die Fachkräfte den Kindern ein entspanntes Gegenüber sein können.

Der zweite Durchgang der Videoreflexion (Abbildung 11) birgt eine methodische Besonderheit: Das Video soll ohne Ton betrachtet werden. Diese „Stummfilmmethode“ dient zum Verfremden des Selbstverständlichen (Weltzien, 2014, S. 158). Es entsteht die Chance, die Aufmerksamkeit auf Aspekte zu lenken, die sonst bei der Betrachtung eines Videos leicht untergehen. Die Leitfragen drehen sich hier um das

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

Interaktionsverhalten der Fachkräfte, insbesondere um nonverbale Signale. Hier wird im Idealfall das vielschichtige Repertoire deutlich, mit dem die Fachkräfte die Kinder durch Übergangssituationen führen bzw. eben nicht eindeutig führen. Weitere Durchgänge der Videoreflexion sind bei Bedarf des Teams möglich. Der Fokus dabei kann frei gewählt werden.

Nach der mehrmaligen Betrachtung des Videos wird ein Fazit gezogen. Es sollen Dinge benannt werden, die in der Mikrotransition schon gut gelingen und andere, die noch verbessert werden können. Außerdem wird gezielt nachgefragt, welche neuen, ggf. überraschenden Erkenntnisse die Fachkräfte aus der Videoreflexion ziehen. Damit kann im Idealfall der „Aha-Effekt“ gesteigert werden.

Der nächste Arbeitsschritt führt die Fachkräfte weg vom Video. Es soll zukunftsorientiert eine Idealvorstellung der Mikrotransition entworfen werden (Abbildung 12). Das darf zunächst sehr frei erfolgen, um im Denken weg von den Problemen zu kommen, hin zu Lösungs- bzw. Verbesserungsansätzen. Anschließend geht es darum, Wege zu finden, dieser Idealvorstellung möglichst nahe zu kommen. Der Reflexionsbogen liefert einige Gedankenimpulse, die die Fachkräfte beim Erkunden ihres Handlungsspielraums unterstützen sollen. Das Team soll vielfältige Handlungsmöglichkeiten durchdenken und dann diejenigen auswählen, die am geeignetsten erscheinen, diese spezifische Mikrotransition zu verbessern.

Die Beschlüsse werden schriftlich festgehalten, ebenso der Zweck bzw. gewünschte Effekt der Maßnahmen (Abbildung 13). Wichtig ist es hier, auch festzuhalten, was unverändert bleiben soll. Das Ergebnis wird an geeigneter Stelle für die Fachkräfte sichtbar aufgehängt. Ziel ist es, eine gewisse Verbindlichkeit zu schaffen, sodass das Vereinbarte auch wirklich von allen Teammitgliedern umgesetzt wird.

5.2.5 Schritt 4: Umsetzung und Videoaufnahme

Reflexionsinstrument für Mikrotransitionen

1
2
3
4
5

Schritt 4: **Umsetzung** und Videoaufnahme

Setzen Sie das Beschlossene für mindestens 3 Wochen im Krippenalltag um. Nutzen Sie diesen Bogen, um festzuhalten, was Ihnen während der Umsetzung aufgefallen ist.

Verhalten der Kinder und Fachkräfte:	Was ist mir am Verhalten der Kinder aufgefallen? Wie haben die Kinder auf die Veränderungen reagiert?
	Was ist mir am Verhalten meiner Kolleginnen aufgefallen? Hat es sich verändert? Falls ja: Was genau haben sie anders gemacht?
	Was ist mir an meinem eigenen Verhalten aufgefallen? Hat es sich verändert? Falls ja: Was habe ich anders gemacht?
Atmosphäre:	Was habe ich getan, um die Kinder als Leuchtturm durch die Übergangssituationen zu lotsen?
	Wie habe ich dabei meine Stimme, Mimik und Körpersprache eingesetzt?
Gesamteindruck:	Wie habe ich die Atmosphäre während der Übergangssituationen empfunden? Hat sie sich verändert? Falls ja: Wie? Und woran könnte das gelegen haben?
	Wie habe ich mich selbst während der Situationen gefühlt?
Gesamteindruck:	Was mir positiv aufgefallen ist / was uns gut gelungen ist:
	Was mir negativ aufgefallen ist / was wir weiter verbessern sollten:
Gesamteindruck:	Was ich sonst noch wichtig finde:

Auftrag an eine Person: Filmen Sie die Mikrotransition an einem der Tage kurz vor der nächsten Teamsitzung (Hinweise zum Filmen siehe Bogen „Videoaufnahme“).

Abbildung 14 Arbeitsbogen Schritt 4 – Umsetzung

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

Die vereinbarten Änderungen werden nun mehrere Wochen umgesetzt. Diese Zeit ist nötig, weil sich Fachkräfte und vor allem Kinder auf die Änderungen einstellen bzw. sich daran gewöhnen müssen. Erst, wenn der „neue“ Ablauf von allen verinnerlicht ist, sind fundierte Aussagen darüber möglich, ob er funktioniert oder nicht.

Jede Fachkraft kann ihre Impressionen auf dem Reflexionsbogen festhalten (Abbildung 14). Die Leitfragen orientieren sich an den schon zuvor aus Schritt 2 bekannten Themen.

Gegen Ende dieser Phase wird zur Vorbereitung auf Schritt 5 wieder ein Video aufgenommen.

5.2.6 Schritt 5: Evaluation

Reflexionsinstrument für Mikrotransitionen

12345

Schritt 5: Evaluation

 Betrachten Sie gemeinsam das neue Video. Nutzen Sie das Video sowie Ihre Eindrücke aus den letzten Wochen, um folgende Punkte im Team zu diskutieren.

Ablauf

- Gab es Veränderungen im Ablauf der Mikrotransition? Wenn ja, welche?
- Ist der (neue) Ablauf für die Kinder vorhersehbar? Woran können sie sich orientieren?
- Teamwork: Arbeiten wir Fachkräfte in der Übergangssituation gut koordiniert im Team?

Atmosphäre & Stimmung

- Wie ist nun die Stimmung unter den Kindern und unter den Fachkräften? Warum?
- Wie haben die Kinder auf die Veränderungen reagiert? Gab es unterschiedliche Reaktionen?
- Wann und wie kommen wir in positive Dialoge mit den Kindern?

Interaktionsverhalten

- Wodurch regulieren wir Fachkräfte das Handeln der Kinder?
- Wie setzen wir dabei Stimme, Körpersprache, Gesichtsausdruck und Gesten ein?
- Worauf reagieren die Kinder gut? Worauf nicht?
- Wann ist unser Verhalten stimmig und für die Kinder besonders gut verständlich?
- Wie und wann sind wir Leuchttürme, die den Kindern den Weg durch den Übergang lotsen?

Fazit

- Konnten wir die Veränderungen wie vereinbart umsetzen? Falls nicht: Woran lag das?
- Haben die Veränderungen zum gewünschten Effekt geführt?
- Hat sich die Mikrotransition zur Zufriedenheit aller verändert?
- Was ist uns bei der Gestaltung der Mikrotransition nun besonders gut gelungen?
- Gelingt es uns, bei der Gestaltung dieser Mikrotransition auf die Bedürfnisse und den Entwicklungsstand der Kinder einzugehen?
- Gibt es etwas, das wir weiter verbessern sollten?

Weiteres Vorgehen:

 Einigen Sie sich im Team auf ein weiteres Vorgehen. Wenn Sie die bisher reflektierte Mikrotransition weiter verbessern wollen, können Sie ab Schritt 3 nochmal weiterarbeiten. Wenn Sie eine bestimmte andere Mikrotransition reflektieren und optimieren möchten, beginnen Sie die Arbeit daran mit Schritt 2.

Abbildung 15 Arbeitsbogen Schritt 5 – Evaluation

5. Konzipierung eines Reflexionsinstruments für die pädagogische Praxis

In Schritt 5 soll von den Fachkräften überprüft werden, wie sich die Veränderungen ausgewirkt haben und ob sie zu einem zufriedenstellenden Ergebnis geführt haben (Abbildung 15). Im Idealfall sind die Fachkräfte durch die intensive und detaillierte Auseinandersetzung sensibilisiert für die komplexen (Interaktions-) Prozesse in einer Mikrotransition und können die Gestaltung nun auf einer fundierten Wissens- und Erfahrungsbasis reflektieren. Auch hier dient wieder ein Video dazu, Anhaltspunkte für die Diskussion zu liefern und Effekte der Veränderungen sichtbar zu machen.

Im Team kann dann auch über das weitere Vorgehen beraten werden. Wenn an der bisher gewählten Mikrotransition weitere Verbesserungen nötig sind, können die Leitfragen aus Schritt 3 das Team dabei unterstützen. Alternativ kann die Arbeit an einer weiteren Übergangssituation begonnen werden. Das Vorgehen startet dann mit Schritt 2.

6. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde die Forschungsfrage bearbeitet, wie sich die pädagogische Gestaltung von Mikrotransitionen in Kinderkrippen erstens beobachten, zweitens analysieren und drittens optimieren lässt.

Zum Zwecke der **Beobachtung** wurde ein videogestütztes Vorgehen beschrieben, bei dem jeweils ein Kind mit der Kamera durch eine Übergangssituation begleitet wird. Dies stellte für diesen Forschungskontext eine geeignete Herangehensweise dar, um innerhalb des komplexen Geschehens in Mikrotransitionen mit mehreren Beteiligten und teilweise über mehrere Räume einen klaren Beobachtungsfokus zu finden. Für allgemeinere Beobachtungen der Mikrotransitionen durch pädagogische Fachkräfte bietet das eigens konzipierte Reflexionsinstrument Leitfragen zur Orientierung, insbesondere die Schritte 2 und 4.

Was die **Analyse** der Gestaltung der Mikrotransitionen angeht, hat sich für einen forschenden Zugang ein zuvor entwickeltes Analyseschema als brauchbar erwiesen und lieferte aufschlussreiche Ergebnisse. Zur Analyse in der pädagogischen Praxis ist wiederum eher das Reflexionsinstrument geeignet, besonders Schritt 3 und Schritt 5.

Als Ansatzpunkt für eine **Optimierung** der Gestaltung von Mikrotransitionen wurde in dieser Studie das Interaktionsverhalten, speziell die Responsivität der pädagogischen Fachkräfte identifiziert. Es gilt zu reflektieren, wie die Fachkräfte den Ablauf der Mikrotransition strukturieren, wie sie die Kinder durch die Mikrotransition führen und wie gut es ihnen gelingt, Atmosphäre und Emotionen zu regulieren. Für die Optimierung der Mikrotransitionen wird den Fachkräften ein mehrschrittiges Reflexionsinstrument an die Hand gegeben. Es ist prinzipiell „ready to use“.

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit bleiben dadurch nicht theoretischer Natur, sondern haben Praxisrelevanz und können in Form des Reflexionsinstruments direkt für die pädagogische Arbeit genutzt werden. Es ist in der vorliegenden Studie somit gelungen, Forschung und Praxis eng miteinander zu verzahnen.

6.1 Kritische Betrachtung des Forschungsvorgehens

Im Bereich der qualitativen Forschung ist es durchaus umstritten, ob bzw. welche Gütekriterien an den Forschungsprozess anzulegen sind (Hussy et al., 2013, S. 277). Und dennoch stellt sich natürlich auch bei qualitativ orientierten Studien die Frage, nach der Güte des methodischen Vorgehens. Steinke schlägt einige Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung vor (Steinke, 2012, S. 323-331). Als Hauptkriterium wird die intersubjektive Nachvollziehbarkeit genannt, die durch eine genaue Dokumentation des Forschungsprozesses angestrebt werden kann (Steinke, 2012, S. 324). In dieser Arbeit wurde daher viel Wert darauf gelegt, das methodische Vorgehen verständlich und nachvollziehbar zu schildern. Sowohl die Erhebungs- als auch die Auswertungsmethode wurden im Methodenteil beschrieben. Im digitalen Anhang stehen umfangreiche weitere Dokumente zur Verfügung, die Einblick in die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses geben können, u. a. das Codierschema mit Ankerbeispielen für Analyseebene 2, die ausgefüllten Analyseschemata, ein Überblick über alle Videosequenzen sowie die analysierten Videos an sich. Als weiteres Gütekriterium nennt Steinke die Indikation des Forschungsprozesses (Steinke, 2012, S. 326-328). Die eingeschränkte Verfügbarkeit spezifischer theoretischer Konzepte zum Themenkomplex Mikrotransitionen und die Absicht, daher selbst ein Analyseschema und ein Reflexionsinstrument zu entwickeln, indizierten ein qualitatives Vorgehen. Die Methode der Videographie ist aufgrund der Komplexität des Interaktionsgeschehens in einer Kinderkrippe gegenstandsangemessen. Kritisch kann die Samplingsstrategie bei der Auswahl der analysierten Videosequenzen gesehen werden. Hier wäre ein deutlicher regelgeleitetes Vorgehen möglich gewesen oder sogar eine gänzlich andere Technik der Fallauswahl (vgl. Gerring, 2007). In Bezug auf die empirische Verankerung (Steinke, 2012, S. 328-329) kann ein gemischtes Fazit gezogen werden. Die Erkenntnisgewinnung erfolgte dicht an den Daten und auf der Basis systematischer Datenanalyse mithilfe des Analyseschemas. Es erfolgte jedoch kein systematischer Versuch, die gewonnenen Ergebnisse zu falsifizieren, beispielsweise durch die Suche nach gegenläufigen Situationen in den Videos. Positiv beurteilt werden kann die Relevanz des Forschungsprozesses (Steinke, 2012, S. 330). Über die Konzipierung des Reflexionsinstruments entfalten die Analyseergebnisse einen pragmatischen Nutzen für pädagogische Fachkräfte.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit ist eine Einzelfallstudie. Die analysierten Videos sind Momentaufnahmen aus einer einzigen Kinderkrippe. Die Beobachtungsergebnisse können daher nicht generalisiert bzw. auf die Mikrotransitionen in anderen Kitas übertragen werden (Limitation; siehe Steinke, 2012, S. 329-330). Generelle Aussagen über die Qualität, Struktur oder den Ablauf von Mikrotransitionen in Kitas lassen sich demzufolge kaum ableiten. Die entwickelten Reflexionsansätze allerdings können sehr wohl auch in anderen Kitas Verwendung finden. Sie beziehen sich nicht mehr konkret auf die in dieser Studie analysierten Videosequenzen, sondern thematisieren davon losgelöst zentrale Aspekte der Gestaltung von Mikrotransitionen.

6.2 Kritische Betrachtung des Analyseschemas

Das in dieser Arbeit eingesetzte Analyseschema stellt einen Weg dar, Videos von Mikrotransitionen systematisch zu analysieren. Es ist für unterschiedliche Mikrotransitionen verwendbar. Die Beobachtungskategorien und Codes sind durch ihr Abstraktionsniveau so gehalten, dass sie für alle im Laufe eines Krippentages auftretenden Übergangssituationen anwendbar sind.

Mit dem bei der Videoaufnahme gewählten Kamerafokus auf ein Kind gelingt es, sich der Perspektive des Kindes und somit seinem Erleben der Mikrotransition zu nähern. Die Veränderungen und Anforderungen, die das Kind in der Abfolge der Übergangsssegmente zu bewältigen hat, werden greifbar. Greifbar wird dann durch die Analyseebenen auch, auf welche Art und Weise die pädagogischen Fachkräfte durch ihr Handeln (insbesondere durch ihr Interaktionsverhalten) das Kind durch den Übergang leiten. Es gelingt dadurch bei der Analyse, das Handeln der Fachkräfte in Bezug zum Handeln der Kinder zu sehen und der wechselseitigen Aufeinanderbezogenheit gerecht zu werden.

Ein Schwachpunkt, der mit der Wahl dieses Fokus einhergeht, ist die tendenzielle Ausblendung des Gruppengeschehens. Die individuellen Handlungen und Bedürfnisse des fokussierten Kindes gelangen in den Mittelpunkt, während die anderen Kinder in den Hintergrund treten. Im Hinblick auf das in Abschnitt 2.4.1 beschriebene Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und Gruppenbedürfnissen lieferte die Analyse daher wenig spezifische Ergebnisse. Aus dem Zwang heraus, die hohe Komplexität einer Übergangssituation für die Analyse handhabbar zu machen, er-

schien diese Herangehensweise dennoch zweckmäßig und ist Ausdruck eines forschungsökonomischen Umgangs mit Komplexität.

Liegt beim Filmen der Fokus noch auf einem Kind, so verschiebt er sich dann in den Analyseebenen auf das Handeln der Fachkräfte. Schließlich ist es ja ihr Handeln, welches in seinem Wirken auf die Gestaltung der Übergangssituation genauer untersucht werden soll. Anders als in der Videostudie von König (vgl. 2009) geht das hier vorgestellte Analyseschema dabei nicht von grob nach fein vor, sondern bewegt sich von einer Feinanalyse (Analyseebene 2) zu größeren Beobachtungen (Ebene 5). Man geht dadurch nach einem ersten Überblick sehr detailliert ins Videomaterial hinein, ist dabei nah am tatsächlichen Geschehen und nutzt dieses Detailwissen dann als Basis für globalere Beschreibungen und interpretativere Schritte.

Für die Analyseebenen 2 und 3 liegen klare Codieranweisungen vor, die immer auch mit einem Ankerbeispiel versehen sind. Für die Ebenen 4 und vor allem 5 ist das nicht der Fall. In die Analyseergebnisse auf diesen Ebenen spielt daher deutlich die Subjektivität des Forschenden hinein. Umso wichtiger war es hier, nachvollziehbare Verknüpfungen zum Geschehen in den Videos herzustellen sowie Interpretationen argumentativ zu unterfüttern und anhand von Beispielen aus den Videos zu belegen (siehe Abschnitt 4.2).

In den Einzelfallanalysen hat das Analyseschema gute Dienste dabei geleistet, die Videosequenzen genau zu durchleuchten. Bei der vergleichenden Analyse ging es darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den analysierten Mikrotransitionen zu finden. Tendenziell trat dabei die Suche nach Gemeinsamkeiten in den Vordergrund. Es wurden Verhaltensmuster gefunden, die sich in mehreren Videos ähnlich zeigten. Potenzial wäre hier noch, auch bei Unterschieden zwischen den Videos zu genaueren Erkenntnissen zu kommen (Woran liegt es, dass Video X so abläuft und Video Y ganz anders?).

6.3 Kritische Betrachtung des Reflexionsinstruments

Mit dem Reflexionsinstrument wird dem Team einer Kita Hilfestellung gegeben, das Thema Mikrotransitionen über mehrere Wochen intensiv und strukturiert zu bearbeiten. Denkbar wäre auch gewesen, auf der Basis der Analyseergebnisse und theore-

tischer Überlegungen statt des Reflexionsinstruments ein Fortbildungskonzept zu entwickeln. Interessierte Teams hätten sich dann im Rahmen mehrerer Einheiten unter fachlicher Anleitung zum Thema Mikrotransitionen fortbilden können. Je nach zeitlichem Rahmen hätte sich dabei unter Umständen die Möglichkeit ergeben, auch eng verknüpfte Thematiken wie z. B. professionelle Responsivität intensiver zu bearbeiten. Letztlich fiel die Entscheidung gegen die Entwicklung eines Fortbildungskonzepts. Der Fortbildungsetat vieler Kita-Träger ist recht knapp. Das vorliegende Reflexionsinstrument ist für die Einrichtungen deutlich günstiger als eine Fortbildung. Es ist niedrigschwelliger und ohne großen ökonomischen und organisatorischen Aufwand einsetzbar. Die Teams können damit selbstständig arbeiten. Die Diskussionsprozesse sollten allerdings kompetent moderiert werden, in der Regel durch die Leitungskraft der jeweiligen Einrichtung. Eine sinnvolle Weiterentwicklung des Reflexionsinstruments wäre in diesem Zusammenhang, ein ausführlicheres Manual zur Verfügung zu stellen. So könnte die Leitungskraft sich erstens mehr Hintergrundwissen zu den Mikrotransitionen aneignen und würde zweitens genauer über Sinn und Zweck der einzelnen Reflexionsschritte informiert, so dass eine noch zielbewusstere Moderation möglich wäre.

Ganz grundsätzlich stellt sich die Frage, welchen Nutzen und welche Wirkungsgrenzen der Einsatz eines solchen Reflexionsinstruments hat.

Im Falle der vorliegenden Arbeit ist das Ziel letztlich eine Verbesserung der pädagogischen Qualität in einem ganz bestimmten Teilbereich des pädagogischen Alltags. Pädagogische Qualität wird im Allgemeinen unterschieden in Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität (vgl. Tietze & Viernickel, 2007). Ein Reflexionsinstrument wie das vorliegende kann in der Regel nicht auf die Strukturqualität wirken, da diese von Rahmenbedingungen bestimmt wird, die relativ unveränderlich sind (z. B. Personalschlüssel, Gruppengröße und Angebotsstruktur). Die Orientierungsqualität könnte positiv beeinflusst werden, sofern die Fachkräfte die Erkenntnisse ihres Reflexionsprozesses auch in Form konzeptioneller Leitgedanken festhalten. Insbesondere zielt die Wirkung des Reflexionsinstruments aber auf Aspekte der Prozessqualität ab. Ein entscheidender Faktor der Prozessqualität ist die Qualität der Interaktionsprozesse zwischen Fachkräften und Kindern (Roux, 2013, S. 133). Die Interaktionskompetenzen der Fachkräfte spielen hier also eine wichtige Rolle. Inwieweit diese Kompetenzen über Reflexionsprozesse beeinflussbar sind (und welche Teilbereiche davon), ist umstritten (Anders, 2012, S. 24). Im Hinblick auf professio-

nelle Responsivität schildert Gutknecht umfangreiche Methoden bzw. Strategien, diese in Aus-, Fort und Weiterbildung bei pädagogischen Fachkräften weiterzuentwickeln (Gutknecht, 2015a, S. 131-174). „Damit responsives Verhalten handlungsleitend wird, muss es tief internalisiert und personalisiert, als Habitus gezielt aufgebaut werden“ (Gutknecht, 2015a, S. 36). Das kann das vorliegende Reflexionsinstrument selbstverständlich nicht leisten. Dazu wäre eine intensive Einzelreflexion und –supervision nötig (wie sie z. B. bei der Anwendung der Marte-Meo-Methode geschieht, vgl. Bündler, Sirringhaus-Bündler & Baatz-Kolbe, 2012). Das Reflexionsinstrument legt den Fokus stattdessen auf das, was realistischerweise kurzfristig veränderbar ist, nämlich spezifische Vorgehensweisen in Strukturierung und Ablauf der Mikrotransitionen. Außerdem lenkt es den Fokus der Fachkräfte auf Atmosphäre und ihr eigenes Stressempfinden. Weniger als an der Responsivität selbst wird im Team somit eher daran gearbeitet, in den Übergangssituationen Bedingungen zu schaffen, die Hektik und Stress reduzieren und darüber die Wahrscheinlichkeit für responsives Handeln erhöhen (Remsperger, 2011, S. 282).

Bei der Erstellung der Reflexionsbögen musste abgewogen werden zwischen Übersichtlichkeit bzw. Praktikabilität und inhaltlicher Detailliertheit. Nicht alle Reflexionspunkte, die über die beobachteten Verhaltensmuster und auch über die theoretische Auseinandersetzung entstanden sind, konnten explizit im Reflexionsinstrument genannt werden. Nichtsdestotrotz ist es gelungen, dass sich die im Zuge der Videoanalyse ermittelten Kernthemen (siehe Abschnitt 4.2) deutlich in den fünf Schritten des Vorgehens widerspiegeln. Sowohl zur Strukturierung des Ablaufs der Mikrotransitionen, zur Führung der Kinder als auch zur Regulation von Atmosphäre und Emotionen finden sich jeweils mehrere Reflexionsfragen. Ebenso verhält es sich mit den in Abschnitt 5.1.2 zusätzlich genannten zentralen Ansatzpunkten des Reflexionsinstruments. In das vielseitige Interaktions-Repertoire, das ihnen zur Verfügung steht, können die Fachkräfte insbesondere im zweiten Durchgang der Videoreflexion (Schritt 3, Stummfilmmethode) Einblick gewinnen. Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten werden in Schritt 3 ebenfalls ausführlich thematisiert. Und die Intention, die Fachkräfte bei einem reflexiven Umgang auch mit ihren eigenen Emotionen und eigenem Stressempfinden zu unterstützen, lässt sich durchweg in allen Schritten des Reflexionsinstruments erkennen.

Zu den Einsatzmöglichkeiten des Reflexionsinstruments: Mit großer Wahrscheinlichkeit sind die „Knackpunkte“ der Übergangssituationen in vielen Kinderkrippen ähn-

lich. Dementsprechend kann der Einsatz des Reflexionsinstruments in vielen Kitas passend und sinnvoll sein. Im Zuge des Reflexionsprozesses und der damit verbundenen Diskussionen in den Teams werden sich in jeder Kita ohnehin bedarfsgerechte Schwerpunkte herauskristallisieren können und müssen.

Auch eine Verwendung in anderen Altersbereichen als der Krippe ist denkbar. Mikrotransitionen gibt es auch im Kindergarten- und Hortbereich. Die grundsätzlichen Fragen der Gestaltung dieser Mikrotransitionen stellen sich auch dort. Also beispielsweise Fragen nach Strukturierung und Ablauf der Teilschritte, nach Ankündigung und Orientierungspunkten, nach Regulation der Atmosphäre und Möglichkeiten der Stressreduzierung. Je nach Setting und Altersstufe der Kinder sind die Rahmenbedingungen und vermutlich auch die Prioritäten in den Übergangssituationen unterschiedlich. Ältere Kinder sind selbstständiger, haben einen größeren (zeitlichen) Überblick und einen größeren Aktionsradius. Fachkräfte in Kindergarten und Hort sind vermutlich (im Vergleich zum Krippenbereich) etwas weniger als sichere Basis und Explorationsunterstützer im Sinne der Bindungstheorie gefragt, dafür umso mehr bei der klaren Strukturierung von Zeit, Raum und Material; nicht zuletzt aufgrund der größeren Kinderzahl, die es durch die Mikrotransitionen zu begleiten gilt. Und die Fachkräfte sind (genau wie im Krippenbereich) gefragt, die Übergangssituationen bedürfnisgerecht und responsiv zu gestalten, also ihr Interaktionsverhalten angemessen auf die Kinder abzustimmen. Insofern könnte das vorliegende Reflexionsinstrument auch Fachkräften, die mit älteren Kindern arbeiten, wertvolle Impulse liefern.

Anders als bei vielen strukturierten Förderprogrammen oder Ratgebern werden den pädagogischen Fachkräften nicht konkrete Inhalte und Handlungstipps oktroyiert, sondern sie werden mit ins Boot geholt, ihre Wahrnehmungen, Probleme und Bedürfnisse anerkannt und zum Ausgangspunkt eines Qualitätsentwicklungsprozesses gemacht. Das könnte ein Weg zu einer hohen Motivation und Beteiligung an der Umsetzung sein.

6.4 Ausblick

Bisher konnte das Reflexionsinstrument noch keinem Praxistest unterzogen werden. Eine systematische Evaluation war im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich. Es

6. Fazit

bleibt somit zunächst offen, wie gut das Reflexionsinstrument im Einsatz funktioniert, wie verständlich es für die Fachkräfte ist usw. Eine Heidelberger Kita hat bereits Interesse angemeldet, das Vorgehen zeitnah auszuprobieren. Das ist ein logischer nächster Schritt und bietet die Chance, je nach Feedback durch die Fachkräfte an der einen oder anderen Stelle des Vorgehens Verbesserungen vorzunehmen. Von Interesse ist dabei selbstverständlich auch, welche Effekte der angestoßene Reflexionsprozess hat, wie wirksam die Verbesserungsmaßnahmen der Mikrotransitionen sind und wie nachhaltig sie im Alltag der Kita Einzug halten.

Generell erscheint es wünschenswert, dass in der Frühpädagogik in Deutschland ein noch stärkerer Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis stattfindet. Fruchtbar sind Qualitätsentwicklungsprojekte, die von Wissenschaft und Praxis gemeinsam entwickelt werden, bei denen also nicht für die Praxis, sondern mit ihr zusammen geforscht wird (Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 13). Es gilt, einen detaillierteren Blick zu werfen auf pädagogische Prozesse im Alltag, also auf das, was in Kinderkrippen wirklich passiert (vgl. Grubenmann, 2012). Bisher zielten viele Untersuchungen auf die Entwicklung von Förderprogrammen (z. B. im Bereich Sprache) und die Entwicklung von Rahmencurricula ab (z. B. die Bildungspläne der Bundesländer). Umso wichtiger ist es nun, zu prüfen, was davon in der Praxis auch tatsächlich ankommt (Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 16), inwieweit im Alltag tatsächlich danach gehandelt wird, wie gut die Umsetzung funktioniert und welche Auswirkungen das auf die Prozessqualität in der Kita hat. Entscheidend ist, wie gut und reflektiert die pädagogischen Fachkräfte das Geforderte umsetzen können. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welche Hilfestellungen die Fachkräfte noch gebrauchen können, um Prozesse der Reflexion und auch der Qualitätsentwicklung tiefer in ihrem Arbeitsalltag zu verankern.

Hierfür sind auch von Trägerseite weitere Verbesserungen an den strukturellen Rahmenbedingungen nötig (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014, S. 277-278). Vorbereitungs- und Besprechungszeiten sind nach wie vor in vielen Einrichtungen recht knapp. Pädagogische Arbeit von hoher Qualität setzt jedoch voraus, dass diese regelmäßig reflektiert wird und auch ausreichend Möglichkeiten bestehen, sich im Team auszutauschen, um konzeptionelle Leitlinien für die eigene Arbeit zu diskutieren und zu definieren. Regelmäßige Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit sollte nicht länger überwiegend in der Freizeit besonders engagierter Fachkräfte stattfinden, sondern muss fester Bestandteil im Alltag der Kitas und im

6. Fazit

professionellen Habitus der Fachkräfte sein. Nur so kann, in den Mikrotransitionen und anderswo, zum Wohle der Kinder nachhaltig eine hohe Prozessqualität gewährleistet werden.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. & Eckstein-Madry, T. (2013). Krippen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 335-345). Berlin: Cornelsen.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*, Aktionsrat Bildung / vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Zugriff am 17.06.2016. Verfügbar unter http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf
- Arnett, J. (1989). Caregivers in Day-Care Centers: Does Training Matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10 (4), 541-552.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2012). *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung* (4. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2015). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung* (2. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Brinker, K. & Sager, S. F. (2001). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung* (3. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Bünder, P., Sirringhaus-Bünder, A. & Baatz-Kolbe, C. (2012). Videogestützte Supervision in der Sozialen Arbeit. Ein Beratungsangebot im Rahmen der Marte Meo-Methode. *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 37 (9), 16-27.
- Bünder, P., Sirringhaus-Bünder, A. & Helfer, A. (2009). *Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Durand, J., Hopf, M. & Nunnenmacher, S. (2013). Wie reflektieren pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Interaktionshandeln? Eine Fallanalyse im Kontext von Bilderbuchbetrachtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt:*

- Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 145-176). Freiburg: Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Fünf Jahre später - wie steht es um die Forschung in der Früh/Kindheitspädagogik?*, Vortrag am 21.11.2015, Forschungstag "Wissenschaft trifft Praxis", Stuttgart.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Freiburg: ZfKJ / FIVE.
- Gerring, J. (2007). *Case study research. Principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Grossmann, K. E. (2003). Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens von Mary D. S. Ainsworth. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (3. Aufl., S. 411-413). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grubenmann, B. (2012). Was passiert wirklich im Krippenalltag? Beobachtung als Methodik in der Krippenforschung. In S. Viernickel & L. Ahnert (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 110-118). München: Reinhardt.
- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Gutknecht, D. (2013a). Kleiner Wechsel, große Wirkung. Übergänge im Krippenalltag sensibel gestalten. *Entdeckungskiste* (1), 34-35.
- Gutknecht, D. (2013b). Vom Freispiel bis zum Mittagsschlaf. Praxistipps für Übergänge im Krippenalltag. *Entdeckungskiste* (1), 36-37.
- Gutknecht, D. (2015a). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutknecht, D. (2015b). Brücken bauen. Kleine Übergänge im Tagesablauf gestalten. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege* (1), 18-19.
- Gutknecht, D. & Sommer-Himmel, R. (2014). Transitionen und Mikrotransitionen: Herausforderungen in der frühpädagogischen Arbeit. In A. Köhler-Offierski & H. Stammer (Hrsg.), *Übergänge und Umbrüche* (S. 173-184). Freiburg: Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Hampl, S. (2010). Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode. In M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 53-88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Hédervári-Heller, É. (2012). Bindung und Bindungsstörungen. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0 - 3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S. 57-67). Berlin: Springer Medizin.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2012). Emotion. In W. Schneider & U. Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 497-520). Weinheim: Beltz.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- Jooß-Weinbach, M. (2012a). Ein Arbeitsbündnis mit den Jüngsten? Die Herausforderungen professioneller Interaktion mit Krippenkindern. In S. Viernickel & L. Ahnert (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 119-128). München: Reinhardt.
- Jooß-Weinbach, M. (2012b). *Erzieherinnen in der Krippe*. Weinheim: Beltz.
- Kleemiß, H. (2011). *Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Zugriff am

- 16.06.2016. Verfügbar unter http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_kleemissII_rhythmus_2011.pdf
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- König, A. (2013). Videographie. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 817-829). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (2013). Einführung: Interaktion im frühpädagogischen Diskurs. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 11-33). Freiburg: Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Kramer, M. (2014). Zeit zum Schlafengehen?! Wege zu einer ausgeglichenen Schlafenssituation in der Kita. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege* (3), 6-9.
- Kramer, M. (2015). *Schlafen in der Kinderkrippe. Pädagogische Herausforderungen einer Alltagssituation*, KiTaFachtexte. Zugriff am 17.06.2016. Verfügbar unter http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Kramer_SchlafeninderKrippe_2015-1.pdf
- Lachmann, F. M. (2004). *Aggression verstehen und verändern. Psychotherapeutischer Umgang mit destruktiven Selbstzuständen*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Maier, A. (2015). Orientierung geben. Übergänge im Montessori Kinderhaus Augsburg. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege* (1), 20.
- Malenfant, N. (2006). *Routines & Transitions. A Guide for Early Childhood Professionals*. New York: Redleaf Press.
- Miller, K. (2008). *Bedeutsame Übergänge. Für Kinder von 0 bis 3 Jahren* (Bildung von Anfang an - Kinder unter 3). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (2012). Professionelle Haltung von Fachkräften. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 227-236). Berlin: Cornelsen.

- Papoušek, M. (2001). Intuitive elterliche Kompetenzen: Eine Ressource in der präventiven Eltern-Säuglings-Beratung und -Psychotherapie. *Frühe Kindheit*, 4 (1), 4-10.
- Pikler, E. & Tardos, A. (Hrsg.). (2014). *Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern* (6. Aufl.). Freiburg: Arbor-Verl.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Remsperger, R. (2013). Reaktionen von Kindern auf eine höhere bzw. geringere sensitive Responsivität in unterschiedlichen pädagogischen Situationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 119-144). Freiburg: Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Roßbach, H.-G. & Kluczniok, K. (2013). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 298-311). Berlin: Cornelsen.
- Roux, S. (2013). Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 129-140). Berlin: Cornelsen.
- Schäfer, G. E. (2013). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 33-44). Berlin: Cornelsen.
- Statistisches Bundesamt. (2015). *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Zugriff am 17.06.2016. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402157004.pdf?__blob=publicationFile
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

- Tietze, W. & Harms, T. (2007). *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen - Revidierte Fassung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Viernickel, S. (2013). Zur Bedeutung der Peerkultur. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 66-74). Berlin: Cornelsen.
- Wachs, T. D., Gurkas, P. & Kontos, S. (2004). Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25 (4), 439-457.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. GInA Beobachtungs- und Reflexionsbogen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Witt, H. (2001). *Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung*, Forum Qualitative Sozialforschung. Zugriff am 17.06.2016. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2114>
- Zwahr, A. (Hrsg.). (2006). *Brockhaus-Enzyklopädie. Band 23* (21. Aufl.). Leipzig: Brockhaus.

Bildnachweise

S. 93: Sprechblase Arbeitsanweisung: https://image.freepik.com/freie-ikonen/kommentare-zu-bearbeiten-schnittstelle-symbol_318-32101.jpg

S. 93: Leuchtturm: <http://cdn.xl.thumbs.canstockphoto.de/canstock5755030.jpg>

S. 94: Teamsitzung: <http://cliparts.co/cliparts/kcM/nn6/kcMnn6b6i.jpg>

S. 97: Kamera: <http://images.clipartpanda.com/vintage-camera-clipart-black-and-white-video-camera-clipart.jpg>

S. 100: Lupe: <http://cdn.xl.thumbs.canstockphoto.de/canstock16543567.jpg>

S. 101: Gruppenpuzzle: http://images.clipartpanda.com/conclusion-clipart-clipart_of_16334_sm_2.jpg

S. 102: Wunderlampe: <http://cdn.grid.fotosearch.com/CSP/CSP723/k7233401.jpg>

Erklärung (nach § 21 Abs. 2 und 3 StPO)

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht habe. Diese Erklärung gilt auch für alle beigefügten Zeichnungen, Skizzen oder graphischen Darstellungen.

Ort, Datum

Unterschrift

Digitaler Anhang

Folgende Dateien finden sich auf der beigefügten DVD:

Anhang 1 – Tabellarischer Überblick über alle Videosequenzen

Anhang 2 – Analyseschema blanko

Anhang 3 – Codierschema Analyseebenen 2 und 3

Anhang 4 – Analyseschemata der analysierten Videos

Anhang 5 – Arbeitsbögen des Reflexionsinstruments

Anhang 6 – Videodateien

Zudem die vorliegende Masterarbeit als Word- und PDF-Datei